

Hvordan brukes resultatene fra
Elevundersøkelsen
for å utvikle skolens pedagogiske praksis

Kirsti Strømme Østby



Masteroppgave
Masterprogrammet i Utdanningsledelse
INSTITUTT FOR LÆRERUTDANNING OG SKOLEUTVIKLING
UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2009

Liste over figurer

Figur 3.1: Handlingsrom for skoleutvikling

Figur 4.1: Engeströms modell av et andre generasjons aktivitetssystem

Figur 4.2: Modell av aktivitetssystemet for ledelse av handlinger knyttet til den enkelte skoles arbeid med Elevundersøkelsen.

Figur 5.1: Strukturert informasjon fra hver av skolene

Figur 6.1: Organisasjonskart for Akershus fylkeskommune

Figur 6.2: Akershus fylkeskommunes ”Kvalitetsbeskrivelse for skolene”

Figur 6.3: Skole A, B og C

Forord

Denne masteroppgaven er avsluttende oppgave i masterstudiet Utdanningsledelse ved ILS, Universitet i Oslo. Ledelsesstudiet har gitt meg gode muligheter til å koble teori med egne praksiserfaringer samt å reflektere og drøfte fagstoff i ulike perspektiver i et fellesskap noe som har vært svært inspirerende for gjennomføringen av studiet og i det daglige arbeidet. I arbeidet med denne oppgaven har jeg savnet en samarbeidspartner for nettopp det å ha en å kunne reflektere sammen med - og sammen ”drive” hverandre og masteroppgaven framover.

Først en takk til Bjørn, min mann gjennom snart 30 år, for forståelse for mine prioriteringer gjennom de siste fire år med studier i utdanningsledelse på deltid i tillegg til fulltidsjobb, hus og familie. Deretter vil jeg takke studiets gode trinnledere/studiekoordinatorer ikke minst for lærerike tilbakemeldinger på det enkelte studiekrav. Takk til Kristin Helstad, Kirsten F. Vennebo. og Charles Hammersvik, (trinn 1) Eli Ottesen og Ruth Jensen (trinn 2) Kirsten F. Vennebo, Kirsten Sivesind. og Kjetil Vestfossen (trinn 3) samt Marit Aas (trinn 4). Vi har også hatt inspirerende gjesteforelesere! Underveis i studiet har jeg jobbet nært sammen med medstudent, Ann-Mari Henriksen. Selv om vi valgte forskjellig tema for masterarbeidet, har vi allikevel støttet og oppmuntret hverandre i våre individuelle prosesser. Så takk til deg, Ann-Mari! Jeg vil også takke tre rektorer i Akershus fylkeskommune som velvillig stilte sin tid til disposisjon for mitt masterarbeid. Uten dere hadde dette arbeidet ikke blitt noe av! Sist, men ikke minst; en spesiell takk går til min veileder, professor Trond Eiliv Hauge, UiO, for din tålmodighet, gode og inspirerende oppfølging!

Alle som på en eller annen måte har hjulpet til med dette masterarbeidet, har fått tilsendt ett eksemplar av denne oppgaven - herunder Akershus fylkeskommune ved utdanningsdirektøren.

Løvenstad, oktober 2009

Kirsti Strømme Østby

Innhold

LISTE OVER FIGURER

LISTE OVER FIGURER	2
FORORD	3
INNHold.....	4
1. SAMMENDRAG MED LESERVEILEDNING	7
2. INNLEDNING.....	9
2.1 BEGRUNNELSE FOR EN MASTER I UTDANNINGSLEDELSE	9
2.2 BEGRUNNELSE FOR VALG AV TEMA SKOLEUTVIKLING	10
2.3 PROBLEMSTILLING.....	12
2.4 VIDERE OPPBYGGING OG STRUKTUR AV OPPGAVEN	12
3. STYRING OG LEDELSE	14
3.1 NASJONAL STYRING AV SKOLEUTVIKLING.....	15
3.1.1 Elevundersøkelsen.....	17
3.2 HANDLINGSROM FOR LEDELSE AV SKOLEUTVIKLING	18
4. VALG AV PERSPEKTIV, TEORI OG MODELL FOR ANALYSEN	21
4.1 DISTRIBUERT LEDELSE SOM HOVEDPERSPEKTIV	21
4.1.1 Distribuert ledelse	22
4.2 AKTIVITETSTEORI OG AKTIVITETSSYSTEM SOM UTGANGSPUNKT FOR MODELL.....	24
4.2.1 Aktivitetsteori.....	26
4.2.2 Aktivitetssystem.....	27
4.2.3 Klargjøring av min forståelse av aktivitetssystem	28
5. METODE OG BEGRUNNELSER.....	30
5.1 DATAINNSAMLINGSMETODE	30
5.1.1 Utvalg og utvelgelse av informanter	31

5.1.2	<i>Forskningsintervju og intervjuguide</i>	32
5.1.3	<i>Valg av tidspunkt</i>	33
5.2	FREMGANGSMÅTE VED INNSAMLINGEN	33
5.2.1	<i>Forundersøkelse</i>	33
5.2.2	<i>Gjennomføring av intervjuene</i>	34
5.2.3	<i>Etterarbeid</i>	35
5.3	FORBEREDELSE FOR ANALYSEN	35
6.	PRESENTASJON OG DRØFTING AV INTERVJUENE	38
6.1	KONTEKST	38
6.1.1	<i>Akershus fylkeskommune</i>	38
6.1.2	<i>Skolene A, B og C</i>	41
6.2	PRESENTASJON AV INTERVJUDATA OM BRUK AV RESULTATER FRA ELEVUNDERSØKELSEN	43
6.2.1	<i>Skolenes gjennomføring av Elevundersøkelsen</i>	43
6.2.2	<i>Hvordan skole A bruker resultatene fra Elevundersøkelsen</i>	44
6.2.3	<i>Hvordan skole B bruker resultatene fra Elevundersøkelsen</i>	46
6.2.4	<i>Hvordan skole C bruker resultatene fra Elevundersøkelsen</i>	48
6.3	OPPSUMMERING OG DISKUSJON AV RESULTATENE	50
6.3.1	<i>Hvordan Elevundersøkelsen benyttes i den enkeltes skoles utviklingsarbeid</i>	50
6.3.2	<i>Om Elevundersøkelsen kan sees på som et verktøy/redskap for ledelse av skoleutvikling</i>	52
6.3.3	<i>Hvordan ledelse og lederskap utøves i denne sammenheng</i>	53
7.	AVSLUTNING	56
7.1	VURDERING AV PÅLITELIGHET, TROVERDIGHET OG OVERFØRBARHET	56
7.2	ETISKE SIDER VED FORSKNINGEN / FORSKNINGSETISKE VURDERINGER	57
	REFERANSELISTE	59

VEDLEGG	62
---------------	----

[KLIKK OG SETT INN INNHOLDSFORTEGNELSE NÅR OPPGAVEN ER FERDIG]

1. Sammendrag med leserveiledning

Jeg gir her en kort oppsummering ved å gjengi sentrale deler av de 6 hovedkapitlene for at leseren kan danne seg et bilde av masteroppgavens innhold.

Kapittel 2: Innledning

Her innleder jeg med å gjøre rede for min personlige begrunnelse for å begynne på masterstudiet i utdanningsledelse. Deretter begrunner jeg masteroppgavens tema som er ”skoleutvikling”, og gir en utredning fram mot den endelige problemstillingen; *Hvordan bruker rektor resultatene fra Elevundersøkelsen for å utvikle skolens pedagogiske praksis?* Formålet med undersøkelsen er å finne ut hvordan Elevundersøkelsen benyttes i den enkeltes skoles utviklingsarbeid, om Elevundersøkelsen kan sees på som er verktøy/redskap for ledelse av skoleutvikling og hvordan ledelse og lederskap utøves i denne sammenheng. Undersøkelsen vil gi et bidrag til å belyse hvordan Elevundersøkelsen faktisk blir brukt i videregående skole.

Kapittel 3: Styring og ledelse

I dette kapitlet har jeg sett nærmere på hvordan skoleutvikling styres fra nasjonalt nivå ved hjelp av kvalitetsvurdering og kontroll med fokus på Elevundersøkelsen. Deretter har jeg sett nærmere på handlingsrommet den enkelte rektor har for ledelse av skoleutvikling.

Kapittel 4: Valg av perspektiv, teori og modell for analysen

Her viser jeg noen av de perspektivene på ledelse jeg kunne valgt, begrunner og gjør nærmere rede for mitt valg av distribuert ledelse som hovedperspektiv og teoretisk ramme. Deretter setter jeg søkelyset på aktuelle perspektiver for analyse og begrunner mitt valg av kulturell-historisk-aktivitetssteori og viser hvordan jeg kan benytte Engeströms modell av et aktivitetssystem for presentasjon av mine data og analyser.

Kapittel 5: Metoder og begrunnelser

I dette kapitlet begrunner jeg masteroppgavens forskningsdesign herunder utvelgelse av tre rektorer som informanter, valg av intervju som datainnsamlingsmetode og forklarer innholdet i intervjuguiden. Videre gjør jeg rede for hvordan intervjuene ble gjennomført, at jeg også gjennomførte en forundersøkelse (pilotundersøkelse). Kapitlet avsluttes med å vise en matrise som har vært benyttet som hjelpeverktøy for analysen.

Kapittel 6: Presentasjon og drøfting av intervjuene

For å gi et bilde av den sammenhengen empirien ”lever” i gir jeg her først en orientering om Akershus fylkeskommunes organisering og styring av de videregående skolene, og en kort beskrivelse av den enkelte skole der intervjuene med rektor foregikk. Med aktivitetsteorien som bakteppe presenterer jeg deretter hvordan den enkelte skole bruker resultatene fra Elevundersøkelsen slik opplysningene kommer fram fra intervjuet med rektor og avrunner med en oppsummering og diskusjon av de forskjeller og likheter mellom skolene som kom fram. Avslutningsvis svarer jeg på problemstillingen og formålet med denne.

Kapittel 7: Avslutning

I dette kapitlet vurderer jeg undersøkelsens pålitelighet, troverdighet og overførbarhet. Jeg gjør også rede for mine etiske vurdering i forskningsprosessen og avslutter det hele med et etterord.

2. Innledning

”I forskning er det vanlig å heise flagg, og si fra hva som er ens faglige bakgrunn, hvilket perspektiv man velger og hvorfor man gjør dette valget” (Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2007: 56). Jeg har derfor valgt å innlede med å presentere min begrunnelse for å begynne på masterstudiet i utdanningsledelse som bakgrunn for denne masteroppgaven. Deretter begrunner jeg temavalg for selve masteroppgaven, avgrensar og presenterer problemstilling og hensikten med denne. Mine begrunnelser har vært styrende for de valg jeg har gjort underveis i arbeidet.

2.1 Begrunnelse for en master i utdanningsledelse

Nedenfor gir jeg en kort oppsummering av min yrkeskarriere som bakgrunn for denne masteroppgaven.

Yrkeserfaring har jeg fra både det private næringsliv og innenfor den offentlig videregående skole.

Jeg begynte min yrkeskarriere i det private næringsliv der jeg har vært ansatt både i import/grossist- og produksjonsbedrift og hatt funksjoner innenfor salg/markedsføring og personalledelse. Deretter tok jeg videreutdanning ved Statens Lærerhøgskole i Handels- og kontorlag (SLHK) – nå Høyskolen i Buskerud (HiBu) avdeling Hønefoss - blant annet årsheter i markedsføring, personalledelse og kompetanseutvikling samt juridiske lag.

Det var et krav at de obligatoriske prosjektarbeidende skulle knyttes til praksis (næringsliv/forvaltning/skole). Jeg ønsket å rette disse mot videregående skole (vgs), fordi jeg den gang hadde lite erfaring fra vgs, og knyttet meg derfor opp mot Rælingen vgs, som ligger i min hjemkommune. Mine prosjektarbeider dreide seg om:

- ”Analyse av tilbud om og etterspørsel etter elevplasser på grunnkurs i de videregående skoler – geografisk avgrenset til Akershus fylkeskommune, Rælingen kommune” (2.året på økonomisk/administrativt studie, 1993)
- ”Elevenes vurdering av informasjonsprosessen på Rælingen vgs i forbindelse med valg av studieretningslag” (Markedsføring, 1994)

- ”Et forsøk på kartlegging av læringsbehov på Rælingen videregående skole” (Kompetanseutvikling, 1995)
- ”Problematiske elevatferd i den videregående skole” (Pedagogisk praksis, 1996)

Høsten 1996 ble jeg ansatt som adjunkt ved Rælingen videregående skole (vgs) og er fortsatt ansatt der. De tre siste skoleårene har jeg hatt 100 % permisjon fra denne stillingen fordi jeg har vært frikjøpt tillitsvalgt i Utdanningsforbundet Akershus som lokallagsleder i lokallag Akershus fylkeskommune (AFK), samt leder av seksjon videregående opplæring (vgo) i fylkeslaget og dermed fylkestyremedlem. Jeg takket nei til en ny valgperiode i Utdanningsforbundet Akershus og fra høsten 2009 gikk jeg tilbake til min stilling som adjunkt ved Rælingen vgs.

Jeg er opptatt av skoleutvikling og har veldig lyst til å være med å bidra i et lederteam. For å skape meg legitimitet for en skolelederstilling valgte jeg å ta en master i utdanningsledelse ved Universitetet i Oslo (UiO), Institutt for skoleledelse (ILS), som jeg startet på januar 2006. Studiet består av fire trinn som følger kalenderåret.

Ledelsesstudiet er erfaringsbasert og har gitt meg gode muligheter til å koble teori med egne praksiserfaringer samt å reflektere og drøfte fagstoff i ulike perspektiver i et fellesskap som har vært svært inspirerende. De obligatoriske studiekravene som skal gjennomføres, enten som individuell-, par- eller basisgruppebesvarelse, må knytte teori og praksis/erfaring sammen. Eksamensformen på trinnene har variert og metodene er de samme som elevene møter i sin hverdag; prøveforelesning (muntlig høring), mappeinnlevering, læringssløyfe i *it's learning* samt hjemmeeksamen. Disse har det også vært nyttig ”å kjenne på kroppen”.

2.2 Begrunnelse for valg av tema skoleutvikling

Med skoleutvikling tenker jeg her på utvikling av skolens pedagogiske praksis som handler om å legge til rette for elevenes læringsprosesser, - skape gode rammer for undervisning og læring i skolen. Dette er skolens kjernevirksomhet. Denne kjernevirksomheten rammes inn av lover, som opplæringsloven, og forskrifter, som forskrift til opplæringsloven og læreplaner - nå sist Kunnskapsløftet som ble innført høsten 2006.

I løpet av de siste årene har det blitt gjennomført en rekke nasjonale og internasjonale undersøkelser som har bidratt til å peke på kvaliteter i den norske skolen, men som også har pekt på utfordringer. Fra nasjonalt nivå har vi fått brukerundersøkelser herunder Elevundersøkelsen. Det er med dette blitt lagt et ”trykk” på forholdet mellom skoleutvikling og vurdering.

Resultatene fra Elevundersøkelsen viser elevene sin opplevelse av skole- og læringsmiljøet. Og er etter min mening et godt utgangspunkt for tolkinger og drøftinger med og blant elever og lærere i forbindelse med utvikling av pedagogisk praksis på den enkelte skole. Utdanningsdirektoratet anbefaler også dette i sitt brev til fylkeskommuner og skoler i forbindelse med vårens Brukerundersøkelser; ”Skoleledelsen bør bruke resultatene fra undersøkelsene som utgangspunkt for diskusjoner med elevråd, foreldrerepresentanter, lærere og andre ansatte” (Utdanningsdirektoratets brev).

Stortingsmelding nr. 31 sier: ”Læreren står ikke alene i sitt arbeid, men er del av et skolefelleskap ledet av rektor. Utfordringene i skolen kan ikke møtes av dyktige enkeltpersoner alene. Det kreves felles innsats fra hele skolen forankret i skolens ledelse for å lykkes. Det er godt dokumentert at velfungerende organisasjoner oppnår bedre resultater i arbeidet med elevene” (St.meld. nr. 31, s 46). En OECD-studie¹ slår fast at skoleledelsen har vesentlig innvirkning på læring og læringsmiljø. Jeg ønsker å se nærmere på ledelse av skolens pedagogiske praksis. ”Den ledelse som kreves for å initiere og lede refleksjons- og læringsprosesser i organisasjoner betegnes som pedagogisk ledelse” (Wadel, 1997, 39). På en skole vil denne ledelse være distribuert helt ned i klasserommet der læreren er lederen. Jeg er interessert i å se nærmere på de prosesser som både formelle ledere og ledede er deltakere i når det gjelder utvikling av læringskultur/stimulering av læringsprosesser på skolen.

Jeg velger å ta utgangspunkt i videregående skole og da i Akershus fylkeskommune som er mitt hjemfylke og min arbeidsgiver. Akershus fylkeskommune er en to-nivå-kommune der

¹ OECD har valgt å sette ledelse enda sterkere på sin dagsorden og i desember 2005 lanserte de et ledelsesprogram, Improving School Leadership, som Norge deltar i.

de videregående skolene blir sett på som egne resultatenheter/virksomheter og rektor er virksomhetsleder.

Som skolens øverste leder er rektor gitt mandat å lede og videreutvikle opplæringen i skolen, se opplæringsloven § 9. At rektor har det overordnede ansvaret for opplæringen ved sin skole og for arbeidet med å utvikle og forbedre skolens læringsmiljø og elevenes læringsutbytte er presisert og utdypet i flere meldinger (St. meld. nr. 16, s. 72). Jeg velger derfor å lytte til hva rektor forteller om hvordan ledelse av arbeidet med Elevundersøkelsen foregår.

2.3 Problemstilling

Med bakgrunn i ovennevnte begrunnelser velger jeg følgende problemstilling: *Hvordan bruker rektor resultatene fra Elevundersøkelsen for å utvikle skolens pedagogiske praksis?*

Jeg ønsker å gi en beskrivelse av ledelse av ulike former for praksis av utviklingsprosesser som foregår blant ledelsen, lærerne og elevene under ledelse av rektor i denne forbindelse.

Formålet med undersøkelsen er å finne ut hvordan Elevundersøkelsen benyttes i den enkelte skoles utviklingsarbeid, om Elevundersøkelsen kan sees på som et verktøy/redskap for ledelse av skoleutvikling og hvordan ledelse og lederskap utøves i denne sammenheng. Undersøkelsen vil gi et bidrag til å belyse hvordan Elevundersøkelsen faktisk blir brukt i videregående skole.

2.4 Videre oppbygging og struktur av oppgaven

I kapittel 3 har jeg gjort nærmere rede for styring og ledelse av skoleutvikling.

I kapittel 4 har jeg gjort nærmere rede for mine valg av perspektiv, teori og modell for analysen.

I kapittel 5 har jeg gjort rede for valg av forskningsmetode

I kapittel 6 har jeg beskrevet kontekst, presentert og drøftet intervjuene.

I kapittel 7 har jeg foretatt en vurdering av kvalitet og etikk ved undersøkelsen.

3. Styring og ledelse

Skolen er en offentlig organisasjon. Den enkelte skoles utvikling vil være påvirket av ”interne trekk ved den enkelte skole samtidig som den vil bli påvirket av andre formelle organisasjoner i offentlig sektor, i det private næringslivet, i det sivile samfunnet og utenfor landets grenser.” (Christensen m.fl., 2004, s. 11). Med utgangspunkt i problemstillingen; ”*Hvordan bruker rektor resultatene fra Elevundersøkelsen for å utvikle skolens pedagogiske praksis?*”, gir jeg i dette kapittelet en orientering om styring og ledelse av skoleutvikling i Norge som bakgrunn for hvordan den enkelte rektor ”bruker” resultatene fra Elevundersøkelsen.

Styring og ledelse kan forstås som et begrepspar som mer eller mindre smelter sammen avhengig av hvilken tilnærming man tar til begrepene og hvilke perspektiv man velger å studere begrepene i. Christensen, Lægreid, Roness og Røvik. (2004) tar i sin bok, *Organisasjonsteori for offentlig sektor*, en organisasjonsteoretisk tilnærming til offentlig sektor og velger å se begrepene styring og ledelse i et instrumentelt og et institusjonelt perspektiv. Et instrumentelt perspektiv ser på organisasjoner som et redskap eller verktøy som står til disposisjon for lederen, mens et institusjonelt perspektiv åpner for at organisasjonene har egne regler, verdier og normer som gjør at de har selvstendig innflytelse på beslutningsatferden, og at de ikke på en enkel og uproblematisk måte tilpasser seg skiftende styringssignaler fra ledere. Jeg går ikke nærmere inn på dette da det ligger utenfor mitt oppdrag, men vil fremheve at forfatterne sier

den moderne utviklingen av både private og offentlige organisasjoner synes å ha hatt en viss tyngdepunktforskyvning fra styring til ledelse, fra styring *av* til styring *i*, noe som innebærer at overordnet, formell ledelse er mindre akseptert enn før, mens desentralisert ledelse med frihetsgrader og sterkere medvikning fra organisasjonsmedlemmer er mer akseptert (2004, s. 106).

Med utgangspunkt i denne utviklingen gjør jeg først nærmere rede for den styring av skolen som skjer fra nasjonale myndigheter i form av rammer for skolens kjerneoppgave, kvalitetsvurdering og kontroll som styring av skoleutvikling. Fokus i denne oppgaven ligger på Elevundersøkelsen som ett sentralt verktøy for styring i skolen. Deretter ser jeg

på vilkårene for ledelse av skoleutvikling og det lokale handlingsrommet for den enkelte rektor. Skoleutvikling er i denne oppgaven avgrenset til utvikling av pedagogisk praksis, som handler om å skape gode rammer for undervisning og læring i skolen, se kapittel 2.2.

3.1 Nasjonal styring av skoleutvikling

Styring av skoleutvikling i Norge skjer via politiske beslutninger som påvirkes av hva som skjer i land vi kan sammenligne oss med. Norge, som medlem av OECD, påvirkes av OECDs utdanningspolitikk ikke minst gjennom de studiene organisasjonen finansierer. Særlig synlig har PISA-undersøkelsene (Programme for International Student Assessment) vært.

Utdanningsreformene innebærer en omfattende restrukturering av det norske utdanningssystemet med tilpasning til hovedtrender internasjonalt. Disse reformene beskriver hva som er skolens mål og oppgaver og rammer inn hva som er skolens kjerneoppgaver. Læreplanene offentliggjør hva myndighetene ønsker med skolen sett i forhold til hva elevene skal arbeide med og lære.

Det er i de siste årene lansert en rekke tiltak og prosjekter som fokuserer på kvaliteten i norsk skole. *Kultur for læring* sier ”Det nasjonale systemet for kvalitetsvurdering og -utvikling er en viktig del av et større systemskifte. Forestillingen om at staten kan skape et likeverdig skoletilbud gjennom detaljregulering og -styring, erstattes med tillit til at den enkelte lærer, skoleleder og skoleeier selv har de beste forutsetningene for å vite hvordan god læring kan skapes og gjennomføres, innenfor rammen av nasjonale mål” (St.meld. nr 30, 2003-2004, s. 25). Her synliggjøres et ønske om at aktørene i skolen i større grad selv skal finne veien for å nå mål i reformene.

Kunnskapsløftet som ble innført høsten 2006 inneholder blant annet bestemmelser om fag- og timefordeling. Herunder et minstetall for elevenes undervisning i det enkelte fag.

Utdanningsdirektoratet sier i rundskriv ”Alle timetall i teksten og i tabellene er minstetimetall for elevene, dvs. timetall som skoleeier må tilby. Skoleeiere står imidlertid fritt til å tilby flere timer.” (Udir-08-2009, Vedlegg 1 til rundskriv Udir-08-2009).

Skolen er pålagt å vurdere jevnlig i hvilken grad organiseringen, tilretteleggingen og gjennomføringen av opplæringen medvirker til å nå de målene som er fastsatt i Kunnskapsløftet, se forskrift til opplæringslova § 2-1 om *Skolebasert vurdering* og § 2-3 om *Nasjonale undersøkingar og om læringsmiljøet for elevane*. Til hjelp i dette arbeidet har skolen fra nasjonalt nivå fått brukerundersøkelser herunder elevundersøkelsen, nasjonale prøver, effektiviseringsnettverk, skolebasert vurdering og krav om etablering av system for kvalitetsvurdering i kommunen. Det nasjonale nivået følger dette opp ved at Utdanningsdirektoratet ble etablert i juni 2004 med blant annet ansvar for tilsyn. Utøvelse av dette tilsynet er delegert til Fylkesmannen. Fylkesmannen førte blant annet skriftlig tilsyn i perioden februar-mai 2008 rettet mot fylkeskommunen som skoleeier, med formål å kontrollere om planlagt årstimetall for elever i videregående skole var i samsvar med rundskriv F-12-06. I tillegg skulle tilsynet kontrollere om fylkeskommunen hadde et forsvarlig system for å oppfylle kravet om minste årstimetall, jf. opplæringslova § 13-10. Tilsynet ble gjort ved å kontrollere at skoleeier og skolene planla skoleåret slik at den enkelte elev fikk det forskriftsfesta timetallet i det enkelte fag. Fylkesmannen i Oslo og Akershus avdekket ett avvik som viste at Akershus Fylkeskommune ikke oppfyller kravet til forsvarlig system for planlegging av minste årstimetall for elever i videregående skole etter opplæringslova § 13-10, jf. § 3-2. Dette fikk konsekvenser for skolene i fylket ved at AFK påla skolene å benytte et felles timeplansystem (Novaschem) og å legge inn timeplanfiler i dette. Her vil AFK ha mulighet til å gå inn og kontrollere skolenes timeplanfiler. Minstetimetall for elever i fag og en kontroll av om elevene får de timene de skal ha i de enkelte fag medførte diskusjon om all den aktiviteten som foregår på en skole som ikke er direkte fagrelatert skal opphøre, blant annet hvilke timer Elevundersøkelsen skal belastes.

Ovennevnte handler om det formelle oppdraget, og er eksempler på krav og forventninger som rettes mot rektor formelt sett, og som gir rektor (legal) rett til å styre skolen. I tillegg til disse kravene som stilles rektor via skoleeiernivået, – vil skoleeier legge økonomiske rammer (krav). Jeg gjør nærmere rede for Akershus fylkeskommunes organisering og styring, som kontekst for empirien, i kapittel 6.

3.1.1 Elevundersøkelsen

Et *Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem* (NKVS) for grunnsopplæringen startet opp i 2003. NKVS består av nasjonale prøver, Elev- og Lærlingundersøkelsene samt kvalitetsportalen Skoleporten.

Elevundersøkelsen er en nettbasert spørreundersøkelse hvor elever skal få si sin mening om forhold som er viktige for å lære og trives på skolen. Denne het tidligere Elevinspektørene og ble første gang gjennomført skoleåret 2003-2004 og ble etter det en årlig undersøkelse. Elevundersøkelsen ble revidert for skoleåret 2006-2007 og består nå av følgende åtte vurderingsområder for elevene på Vg1: Trivsel, Elevdemokrati, Fysisk læringsmiljø, Mobbing på skolen, Motivasjon, Faglig veiledning, Medbestemmelse og Karriereveiledning. Elevundersøkelsen kan gjennomføres både vår og høst. På våren er det obligatorisk for skoleeier/skolene å gjennomføre Elevundersøkelsen på 7. trinn, 10. trinn og på Vg1 i tidsrommet 15. januar til 1. mai. Det er frivillig for elevene å svare på Elevundersøkelsen.

Intensjonen med Elevundersøkelsen kommer fram i brevet² til kommuner og fylkeskommuner, grunnskoler og videregående skoler med kopi til Fylkesmenn og KS, sendt 15.01.08. Der står det: ”Formålet med Utdanningsdirektoratets anonyme brukerundersøkelser er at elever, lærere og foresatte skal få si sin mening om læring og trivsel på skolen. Samtidig får skolen viktig informasjon som kan bidra til å skape et enda bedre læringsmiljø for elevene.”.

Utdanningsdirektoratet har også gitt ut et skriv som omhandler ”Gode råd om forberedelse, gjennomføring og etterarbeid. Her får skoleleder råd om blant annet ”hvordan skolen bør følge opp resultatene fra undersøkelsene, slik at undersøkelsene kan være en hjelp i arbeidet med å videreutvikle kvaliteten på læringsmiljøet” (Utdanningsdirektoratet, Brukerundersøkelser siste side). Rådene gis på skolenivå og gruppenivå.

² Fra Utdanningsdirektoratet, Vår dato: 15.01.2008. Vår referanse: 2006/225, vår saksbehandler: Petter Haagensen

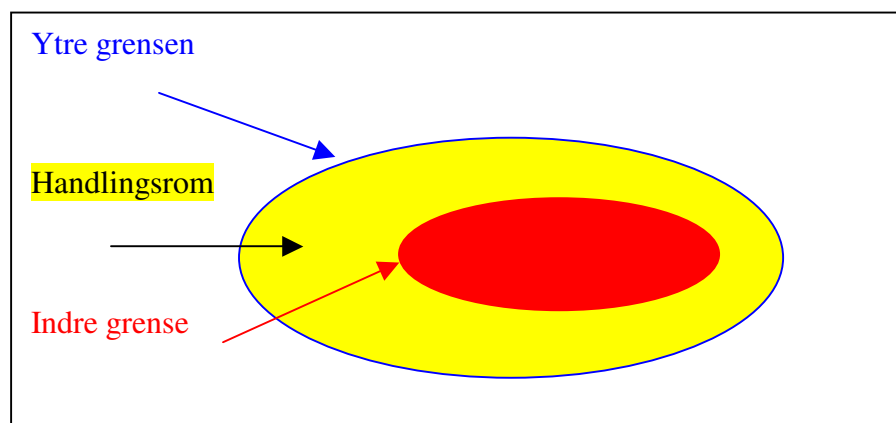
3.2 Handlingsrom for ledelse av skoleutvikling

Internasjonalt trykk og økte forventninger om skoleledelse som suksesskriterium har medført at skoleledelsens betydning for utvikling av skolen i Norge har fått økt oppmerksomhet. En OECD-studie slår fast at god skoleledelse er avgjørende for arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen. I statlige styringsdokumenter omtales som regel ledelse som avgjørende for skoleutvikling. Og i *Kultur for læring* understrekes det at rektor har det overordnede ansvaret for opplæringen ved egen skole og for arbeidet med å utvikle og forbedre skolens læringsmiljø og elevenes læringsutbytte (St.meld. nr 30, 2003-2004, s. 99). Med bakgrunn i problemstillingen: *Hvordan bruker rektor resultatene fra Elevundersøkelsen for å utvikle skolens pedagogiske praksis?* ønsker jeg å se nærmere på **ledelse** av utvikling av skolens pedagogiske praksis.

Carl Cato Wadel betegner ”den ledelse som kreves for å initiere og lede refleksjons- og læringsprosesser i organisasjoner som pedagogisk ledelse”. Han sier videre at den ”pedagogiske ledelse er knyttet til å få til læring i organisasjoner og dermed spiller en vesentlig rolle for utvikling og endring” (1997, s. 39). Jorun Møller viser til Gunnar Bergs forskning og sier at utøvelse av pedagogisk ledelse på den enkelte skole ligger i spenningen mellom det formelle, legale, oppdraget (se mitt kapittel 3.1.) og rektors legitimitet i personalet. De forventningene personalet har til ledelse utgjør rektors grad av legitimitet i personalet. Hvilke vilkår skolelederen har for utøvelse av pedagogisk ledelse på den enkelte skolen finnes i denne spenningen” (1996, s. 25). I denne spenningen – dette spenningsfeltet – framkommer det Gunnar Berg senere kaller ”handlingsrom”.

I boka ”Skolekultur – nøkkelen til skolens utvikling” trekker Gunnar Berg blant annet fram viktigheten av å avklare handlingsrommet rektor har for skoleutvikling, se nedenstående figur. Dette handlingsrommet ligger innenfor en *ytre grense* som settes av lover og forskrifter herunder læreplaner, men også rammer satt av skoleeier, se kapittel 3.1. I tillegg vil den enkelte skole ha sin egen *indre grense* for utvikling. Denne har sammenheng med skolens historie, tradisjoner og lokalisering (1999, s.28). Eksempler her kan være organisasjonsstruktur (organisasjonskart), timeplaner, fag- og timefordeling, arbeidsplaner, undervisningsmetoder – og ikke minst skolens kultur, som dreier seg om ”uformelle regler og vaner som ofte er usynlige. Disse vanene kan bevisst eller ubevisst styre, begrense og regulere arbeidsforholdene både i snevrere og videre betydning for skolens personale og

elever.” (Berg, 1999, s. 60). Berg sier videre at ”En forutsetning for å utvikle en skole på lokalt nivå er at det internt på skolen eksisterer en beredskap for forandring” (Berg, 1999, s. 62). Han kaller dette aktørberedskap og sier ” Med dette ”menes kunnskaper, ferdigheter og holdninger hos de som skal involveres i det aktuelle endringsarbeidet (Berg, 1999, s. 105).



Figur 3.1. Handlingsrom for skoleutvikling

Selv om de ytre rammene synes like for den enkelte skole vil i alle fall de indre rammene være ulike og være avgjørende for muligheten(e) for skoleutvikling og hvordan en utviklingsprosessen kan foregå på skolen. Med bakgrunn i dette kan jeg si med Gunnar Berg at ”En utviklingsprosess ved en skole er ikke dermed uten videre lik utviklingsprosessen ved en annen skole” (1999, s. 25). Han presiserer også at man ikke ukritisk skal akseptere de ytre og indre grensene som gitte faktum, men åpne opp for en kritisk diskusjon omkring innholdet som rommes innenfor disse grensene. Et resultat av denne diskusjonen kan i siste instans bli at grensene må endres dersom virksomheten skal forbedres (1999, s. 30). Det er spesielt innholdet innenfor de indre grensene skolen selv kan gjøre noe med.

Hvordan bruker rektor resultatene fra Elevundersøkelsen for å utvikle skolens pedagogiske praksis? Hvilket handlingsrom har rektor – og ser rektor? I kapittel 6 gjør jeg rede for den konteksten min empiri befinner seg i. Denne konteksten er en del av innholdet i skolens ”indre grense” og er med å rammer inn rektors handlingsrom for bruk av Elevundersøkelsen. Nedenfor i kapittel 4 begrunner jeg blant annet mitt valg av distribuert ledelse som perspektiv for analysen – at jeg vil se nærmere på den ledelsespraksis ”som

vokser fram - i forbindelse med bruk av Elevundersøkelsen - *i interaksjonen mellom aktører og kontekst*, se 4.1.1.

4. Valg av perspektiv, teori og modell for analysen

”Å velge perspektiv betyr at oppmerksomheten rettes mot et spesielt område av fenomenet. Det dreier seg om å avgrense, og følgelig utelukke andre områder som for anledningen ikke hører med til fenomenet. Det er som å bruke en lommelykt i mørket. Bare deler blir opplyst, mens det meste forblir i mørket” (Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2007, s. 50). Wenger sier det på en annen måte: ”Et perspektiv er ikke nogen oppskrift; det siger ikke noget om hvad man præcis skal gøre. Det er snarere en vejledning i hvad man skal lægge mærke til, hvilke vanskeligheter man kan vente og hvordan man skal gribe problemer an” (Wenger, 2004, s. 20). Hva slags teoretisk perspektiv jeg velger for analysearbeidet, vil altså i stor grad bestemme hvordan jeg velger å forstå mitt materiale. Nedenfor viser jeg noen av de perspektivene på ledelse jeg kunne valgt, begrunner og gjør nærmere rede for mitt valg av distribuert ledelse som hovedperspektiv og teoretisk ramme. Deretter setter jeg søkelyset på aktuelle perspektiver for analyse og begrunner mitt valg av kulturell-historisk-aktivitetsteori og viser hvordan jeg kan benytte Engeströms modell av et aktivitetssystem (Engeström, Spillane, Gronn i Ottesen og Møller, 2006, Miettinen i Aas, 2009) for presentasjon av mine data og analyser.

4.1 Distribuert ledelse som hovedperspektiv

Med utgangspunkt i problemstillingen; ”*Hvordan bruker rektor resultatene fra Elevundersøkelsen for å utvikle skolens pedagogiske praksis?*”, kan jeg benytte ulike forklaringsmodeller når jeg skal redegjøre for analysen. Møller trekker fram fire slike forklaringsmodeller; *individualistisk perspektiv, strukturelt perspektiv, relasjonelt perspektiv og distribuert perspektiv*, som jeg vil se litt nærmere på (Møller, 2006).

Jeg kunne altså valgt å ta et *individualistisk perspektiv* på ledelse. Da ville jeg satt fokus på hvilke egenskaper eller ferdigheter den enkelte rektor har og undersøkt nærmere om disse egenskaper eller ferdigheter har betydning for hvordan rektor bruker resultatene fra Elevundersøkelsen i skoleutviklingsøyemed. Jeg kunne også valgt å ta et *strukturelt perspektiv*. Da ville jeg satt fokus på de ytre forhold og kartlagt rammer som økonomi, ressurser (tid, ansatte, kompetanse) og skolens organisering (formell, uformell) og

undersøkt hvilken betydning disse rammene har for hvordan den enkelte rektor bruker resultatene fra Elevundersøkelsen. En tredje forklaringsmodell jeg kunne valgt er et *relasjonelt perspektiv*. Da ville jeg satt fokus på hvordan de ulike aktørene (ledelsen, lærerne, elevene) opptrer i forhold til hverandre og hvordan de påvirker og påvirkes av strukturer for å se om dette har betydning for hvordan resultatene av Elevundersøkelsen brukes på den enkelte skole. En fjerde forklaringsmodell jeg kunne valgt er et *distribuert perspektiv*. Da ville jeg satt fokus på ledelse som aktivitet og samhandling. Det ville vært spennende og sett problemstillingen i lys av flere av disse perspektivene, men jeg må begrense meg og velger å ta det distribuerte perspektiv. I følge Møller er dette et hensiktsmessig forskningsperspektiv når målet er å identifisere ledelsespraksis (2006, s. 43), som er det jeg skal gjøre i denne studien.

4.1.1 Distribuert ledelse

Distribuert ledelse er et mangfoldig begrep som kan benyttes på ulike måter i følge Møller. Distribuert ledelse som et deskriptivt begrep vil beskrive hvordan ledelsespraksis **er**. Distribuert ledelse som et normativt begrep vil beskrive hvordan ledelsespraksis **bør** etterleves. Distribuert ledelse som et analytisk forsknings**perspektiv** vil beskrive aktivitet og samhandling mellom ulike aktører i organisasjonen (Møller, 2006). Som nevnt velger jeg distribuert ledelse som et analytisk forskningsperspektiv for min empiri. Og det viktigste bidraget dette perspektivet gir mitt materiale, er vendingen fra å forstå ledelse som ”det som ledere gjør” til ”ledelse som samhandling mellom ulike aktører i organisasjonen” i følge Møller (2006, s. 43). Dette innebærer altså en forståelse av ledelse som vektlegger fordeling av ansvar og ledelsesmedvirkning på flere nivå i skolen. Denne fordelingen av ansvar vil skje på ulike måter avhengig av arbeidsoppgaver, aktører, virkemidler og situasjon (Møller, 2006, Ottesen og Møller, 2006, s. 139).

Distribuert ledelse er ikke et nytt perspektiv. Det ble lansert allerede på 50-tallet innenfor sosialpsykologien, men fikk først fotfeste innenfor organisasjonsteori tidlig på 90-tallet. Peter Gronn og James Spillane utviklet perspektivet og knyttet det til skoleledelse. Deres sentrale poeng er, i følge Ottesen og Møller,

at ledelse ikke kan forstås bare som summen av individers roller, strategier og egenskaper. Ledelse er en praksis, og utfordringen er å undersøke hvordan denne

praksisen strekker seg over ledere, de som ledes og de materielle og symbolske redskapene i situasjonen. Det innebærer at konteksten ikke bare er noe som ledelse foregår i, men at den gir muligheter og begrensninger som konstituerer ledelse på bestemte måter. Ledelse som praksis vokser fram i interaksjonen mellom aktører og kontekst, og er derfor mer enn summen av enkelthandlinger (2006, s. 138):.

Et forsøk på en definisjon av distribuert ledelse gis i SOL-prosjektet³. Dette kan kanskje kalles en norsk definisjon? Ottesen og Møller sier at distribuert ledelse er:

et teoretisk grunnlag for å tenke omkring ledelse. En formell leders handlinger er viktige, men bare ett av mange elementer som skaper ledelsespraksisen. Det er interaksjonen mellom aktører og mellom aktører, situasjoner og verktøy som tas i bruk, som står i sentrum. Ledelse befinner seg i relasjonen mellom dem som til enhver tid utøver ledelseshandlinger og dermed prøver å påvirke den kollektive innsatsen mot bestemte mål, og dem som blir ledet ved at de handler i forhold til dette målet (Møller, 2006, s. 43).

I min oppgave ønsker jeg å studere, gjennom det rektor forteller, hvordan ledelse av skoleutvikling/utvikling av pedagogisk praksis med grunnlag i Elevundersøkelsen foregår på den enkelte skole.

Når jeg nå velger å studere ledelse som aktivitet, så *er* ledelse distribuert i utgangspunktet, i følge Ottesen og Møller. Men den vil være distribuert på ulike måter avhengig av oppgaver, aktører, virkemidler og situasjon (Ottesen og Møller, 2006, s. 139). Min oppgave er å finne ut hvordan ledelse er distribuert når det gjelder aktiviteter knyttet til Elevundersøkelsen. Jeg forutsetter at prosessen på den enkelte skole er initiert av/fra rektor og at rektor må samspille med andre aktører i skolen for å få gjennomført prosessen. Med aktører tenker jeg her spesielt på lærerne, men også på elevene og andre i ledergruppa. Selve prosessen vil bestå av mange aktiviteter. Disse vil være knyttet til forberedelse og gjennomføring av Elevundersøkelsen, samt prosessen rundt tolking av resultatene og

³ Forskningsprosjektet SOL (*Skole og Ledelse*) er finansiert av Norges forskningsråd og inngår i et internasjonalt prosjekt SSLP (Successful School Leadership Project), som er en videreføring av et tidligere prosjekt om ledelse i skolen. SOL-prosjektet startet i januar 2003 og ble avsluttet i desember 2005. Den norske forskningsgruppen, som har bestått av forskere fra universitetene i Oslo, Bergen og Tromsø samt Høgskolen i Agder, har samarbeidet om utvikling av forskningsdesign, innsamling og analyse av data. Prosjektleder har vært professor Jorunn Møller, UiO.

prioritering av hva som skal endres, når og hvordan det skal gjøres. Det hele med et mål om utvikling av pedagogisk praksis til det beste for undervisning og læring. Jeg ser nærmere på hvordan ledelse blir distribuert. Det vil si hvordan dette samspillet, fordeling av ansvar og ledelsesmedvirkning foregår. Det er de aktivitetene som utspiller seg i denne forbindelse jeg er interessert i å få belyst. Møller sier at det ikke alltid vil være like lett å få klarhet i hvordan ledelse foregår når vi studerer ledelse på denne måten, nettopp fordi ledelse ofte er implisitt i de aktivitetene som gjennomføres. ”Det kan dermed bli litt uklart hva som er *ledelse* til forskjell fra andre aktiviteter i organisasjonen. Fordelen er at man distanserer seg fra en forståelse av ledelse som kun det formelle ledere gjør og tenker, og nærmer seg forståelse av ledelse som *aktivitet*, og hvor søkelyset rettes mot de *verktøyene* som tas i bruk i samhandlingen” (2006, s. 30).

Hvilken modell jeg vil benytte for presentasjon av empirien gjør jeg nærmere rede for i neste kapittel.

4.2 Aktivitetsteori og aktivitetssystem som utgangspunkt for modell

Med utgangspunkt i problemstillingen; ”*Hvordan bruker rektor resultatene fra Elevundersøkelsen for å utvikle skolens pedagogiske praksis?*” og mitt valg av distribuert ledelse som forskningsperspektiv ønsket jeg å komme fram til en modell for analysearbeidet, som kunne hjelpe meg å synliggjøre kategorier som oppleves som relevante for å studere og forstå de handlinger som utspiller seg i prosessen rundt Elevundersøkelsen, og bruken av resultatene.

Det er flere vinklinger (perspektiver) jeg kunne velge å ta for dette arbeidet. Ottesen og Møller trekker blant annet fram perspektivene *mediert handling* (Wertsch 1991), *det situerte perspektivet* (Lave & Wenger 1991, Wenger 1998) og *aktivitetsteori*. Felles for perspektivene er at de har aktivitet om utgangspunkt. Videre sier Ottesen og Møller at disse er beslektet fordi de alle forstår ledelse som et relasjonelt fenomen, men hva som er den viktigste analyseenheten varierer og distribuert ledelse vil ha ulik forståelse i de forskjellige ”innrammingene” (Ottesen og Møller, 2006). Mitt valg av perspektiv vill altså

påvirke hva som til slutt blir den viktigste analyseenheten for mitt materiale. Nedenfor redegjør jeg for valgalternativene.

Jeg kunne valgt å legge vekt på perspektivet *mediert handling*, da ville fokus blitt lagt på aktørene og deres kulturelle redskaper, og hva som muliggjør eller hindrer at aktørene tar de kulturelle redskapene i bruk. For å forstå hvordan ledelse utspiller seg i mitt tilfelle, ville det da være sentralt å analysere hvilke redskaper og hvordan de tas i bruk for å lede arbeidet med forberedelse til - og bruk av resultatene fra Elevundersøkelsen samt hvilken betydning disse redskapene har. Redskaper kan her forstås som immaterielle verktøy (intellektuelle/psykologiske) som kommunikasjon, språk, symboler, begreper, osv. Redskaper kan her også forstås som verktøy i konkret forstand som fysiske redskaper eller artefakter. Eksempler på dette i mitt tilfelle kan være virksomhetsplaner, skolereglement, skoledagens organisering, årsplaner, fag- og timefordeling, romplaner, elevenes timeplaner, lærernes arbeidsplaner, IKT med flere. Fokus dreies altså mot hvilke kulturelle redskaper som medierer ledelse, på hvilken måte disse kommer i spill og hvordan disse redskaper er distribuert mellom aktørene (Ottesen og Møller, 2006, s. 143).

Jeg kunne også valgt det *situerte* perspektivet. Dette perspektivet retter fokus mot praksisfellesskap. Wenger skiller mellom praksisfellesskap og arbeidsgrupper/team. Han sier at "Mens en arbeidsgruppe eller et team begynner med en oppgave og slutter med den, behøver et praksisfellesskap ikke at tage form før et stykke tid efter, at opgaven er begyndt og det kan fortsætte uofficielt lang tid efter de oprindelige opgave" (Wenger 2003, s. 170). Praksisfellesskap kan altså være formelle eller uformelle grupper som samhandler om felles oppgaver de er gjensidig forpliktet og utvikler et delt handlingsrepertoar i forhold til. Det er ikke avhengig av et fast medlemskap; mennesker går inn og ut. Eksempler på slike praksisfellesskap i mitt tilfelle kan være; skolens ledergruppe, en eller flere faglærergruppe(r), lærergruppe rundt en klasse eller et trinn/studieretning, elevråd, elevlærer-gruppe. Det sentrale i en slik analyse vil da være å studere hvilke praksisfellesskap som finnes på skolen og hvordan det enkelte praksisfellesskap forhandler om og gir mening til en skoleutvikling med grunnlag i Elevundersøkelsen. Hvilket praksisfellesskap gir den rette konteksten for at pedagogisk utvikling skal skje?

Et tredje valg er *aktivitetsteori* (kulturell-historisk-aktivitetsteori). Denne teorien setter fokus på aktiviteten i kontekst og "gir forrang til det handlingen retter seg mot" (Ottesen og

Møller, 2006, s. 142). Eksempler på slik aktivitet i mitt tilfelle kan være informasjonsmøter om resultater fra Elevundersøkelsen, gruppediskusjoner om valg av satsningsområder for endring av pedagogisk praksis m.m. og praksisen i klasserommet. Det sentrale i en slik analyse vil da være å studere hvilke aktiviteter som settes i gang med mål om utvikling av pedagogisk praksis med bakgrunn i resultater fra Elevundersøkelsen og hvordan ledelse konstitueres i disse kontekstene.

Alle disse fokusene ville vært spennende i en analyse av skoleutvikling med grunnlag i Elevundersøkelsen. Men jeg må begrense meg i denne oppgaven og velge ett perspektiv. Mitt interessefelt er knyttet til aktivitet i kontekst, det vil si hvordan resultater av Elevundersøkelsen blir brukt på den enkelte skolen. Med andre ord hvilke handlinger knyttet til Elevundersøkelsen som settes i gang med mål om utvikling av skolens pedagogiske praksis. Jeg velger derfor aktivitetsteori og lar denne være en *fortolkningsramme* for mitt materiale/empiri. I følge Bolman og Deal har fortolkningsrammer flere funksjoner. De er kart som letter navigasjonen, og redskaper til å løse problemer med å få tingene gjort. Det vil si at aktivitetsteori for meg både er et vindu mot mitt materiale og et hjelpemiddel til å ta meg fram i det med (se Bolman og Deal, 2004, s. 35-40).

4.2.1 Aktivitetsteori

”Aktivitetsteori er sammensatt av det *kultur*-historiske, det lange forløpet, og *aktiviteten*, som representerer det korte ”her og nå”-løpet” (Aas, 2009, s.107). Aktivitetsteori ”har sine røtter tilbake til Vygotsky i 1920-årene og ble videreutviklet av Leontjev og siden av Engeström” (Aas, 2009, s 18). Teorien er en representant innenfor den sosiokulturelle tradisjonen som ser læring som historisk og kulturelt betingede prosesser, avhengig av meningsfull interaksjon med andre. Som en filosofisk og tverrfaglig ramme gjør den det mulig å studere ulike former for menneskelig praksis som utviklingsprosesser, der individuelt og kollektivt nivå er flettet sammen. I følge Ottesen og Møller er et grunnleggende premiss i denne forskningen at aktivitet er analyseenheten.

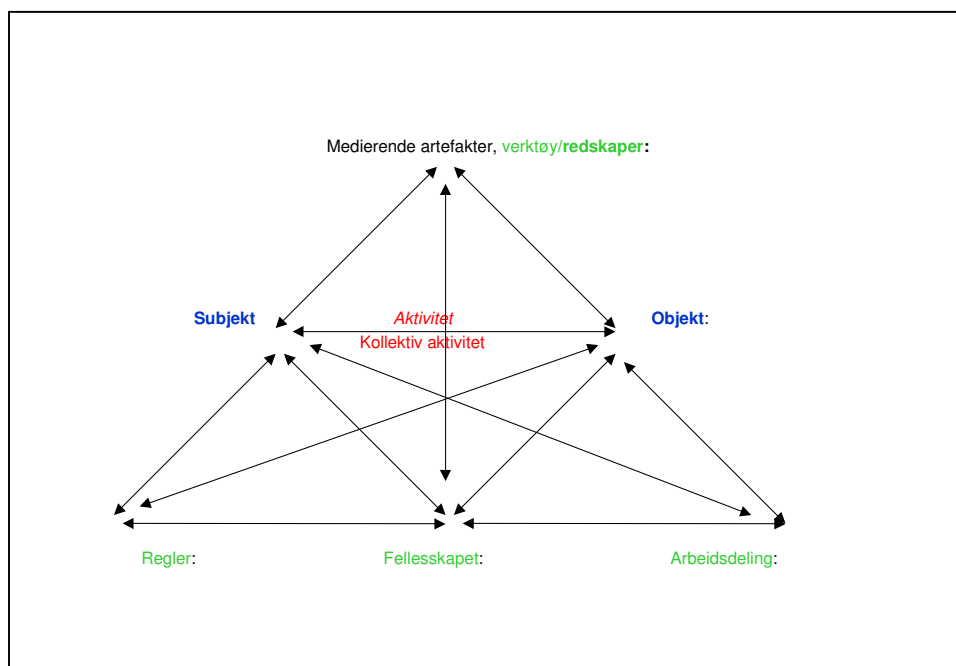
Det betyr at alle handlinger er rettet *mot* noe som man ønsker å forandre, utvikle eller vedlikeholde gjennom aktiviteten. Dermed må for eksempel ledelse forstås som et aspekt ved aktiviteten, og det blir vesentlig å undersøke hvordan ressurser

som makt, kunnskap og initiativ settes i spill og dermed konstituerer ledelse i disse kontekstene. Det sentrale poenget er at ledelse som fenomen ikke går forut for, men oppstår gjennom aktivitetene (Ottesen og Møller, 2006, s. 140).

Videre framhever Ottesen og Møller at hvordan ledelse får sin form er avhengig av hvilke verktøy man har til rådighet, relasjoner til fellesskapet og de som har interesse av aktiviteten, den formelle og uformelle forståelse av hvilke regler som gjelder, samt formell og uformell struktur av arbeidsdelingen (Ottesen og Møller, 2006).

4.2.2 Aktivitetssystem

Engeström har utviklet en ”modell av et aktivitetssystem” (Ottesen og Møller, 2006, s 141) som visualiserer denne teorien. Se nedenstående figur.



Figur 4.1. Engeströms modell av et andre generasjons aktivitetssystem

Engeström tar utgangspunkt i Leontjevs trekant som illustrerer forholdet mellom det handlende *subjekt*, *objekt* for handlingen og *medierende redskaper*, se figurens øverste trekant. For å synliggjøre at de individuelle handlinger og gruppers handlinger er relatert til en større kulturell og historisk kontekst har Engeström utvidet Leontjevs trekant med et kollektiv nivå som beskrives ved hjelp av begrepene *sosiale regler*, *arbeidsfellesskap* og

arbeidsdeling. Analyseenheten hos Engeström er altså ikke definert som en individuell, men en kollektiv aktivitet, bestemt av det fellesskapet der aktiviteten finner sted.

Modellen kan være et redskap til å forstå og forklare hvordan ulike aktiviteter påvirker og påvirkes av hverandre. Den kan bidra til å synliggjøre ledelse som distribuert. Dessuten kan den fange inn motsetninger og utvikling, både i og mellom aktiviteter, noe som gjør den til et dynamisk analyseredskap. Dette er synliggjort ved hjelp av de mange piler i figuren som går to veier.

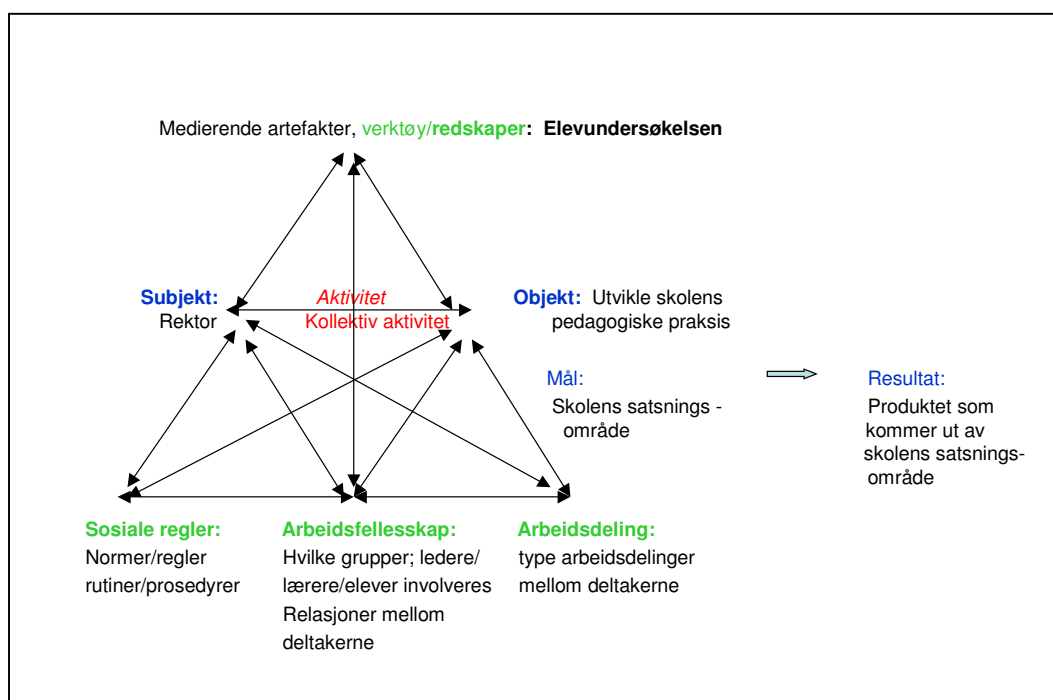
Modellen kan også benyttes til å studere endringer som skjer over tid ved å se på relasjonen mellom flere aktivitetssystemer i et tidsaspekt. Den kan også benyttes til å se to eller flere aktivitetssystemer som interagerer med hverandre.

4.2.3 Klargjøring av min forståelse av aktivitetssystem

Jeg tenker meg at hver skole har mange ”aktivitetssystemer” som foregår samtidig, ett for hver ”aktivitet”. For at vi skal kunne snakke om et aktivitetssystem må den enkelte aktivitet innebære tilpasning av regler, fellesskap og arbeidsdeling til aktiviteten i følge Engeström (Aas, 2009, s. 142). Eksempler på slike aktivitetssystem kan da være prosessen rundt fordeling av fag og timer til lærerne, arbeidet med felles vurderingskriterier i fag, fastsetting av orden og atferdskarakter på elever, lokale lønnsforhandlinger, arbeidet i hvert enkelt lærerteam med planlegging, undervisning og elevvurdering. Med utgangspunkt i problemstillingen; ”*Hvordan bruker rektor resultatene fra Elevundersøkelsen for å utvikle skolens pedagogiske praksis?*” ser jeg nærmere på et aktivitetssystem for ledelse av de aktiviteter som er knyttet til dette arbeidet/skolens arbeid med Elevundersøkelsen.

Utøvelse av denne ledelse skjer ved at en eller flere aktører (subjekter) handler ved hjelp av aktuelle redskaper. Disse handlingene vil antakelig være ulike former for praksis av utviklingsprosesser som foregår blant og mellom aktørene i den enkelte skolen; ledelsen, lærerne og elevene under ledelse av rektor i denne forbindelse. Det kollektive motivet (objektet) for aktiviteten er utvikling av skolens pedagogiske praksis. Dette motivet er begrunnet i et behov for å skape forandring. Disse behovene for forandring er framkommet som resultat av ny læreplan (Kunnskapsløftet), endringer i opplæringsloven og forskrift til opplæringsloven, signaler fra fylkeskommunen via virksomhetsbesøk og lederavtale og

med bakgrunn i analyse av tidligere undersøkelser og erfaringer fra skolens ledere, lærere og elever. Jeg tenker meg at de aktuelle handlingene er rettet mot spesifikke mål på den enkelte skole, at det kan være ulike individuelle handlinger mot samme mål og at de er regulert av medierende artefakter (verktøy). ”Hvordan ledelse utspiller seg i konkrete handlinger er avhengig av mange elementer. Et viktig element er hvilke verktøy man har til rådighet (Ottesen og Møller, 2006, s. 141). I mitt studie velger jeg å se rektor som subjekt og utvikling av skolens pedagogiske praksis som objekt. Hovedredskapet (verktøyet) er Elevundersøkelsen. Den kollektive aktiviteten er handlinger som gjøres av aktørene i henhold til den arbeidsdelingen som er avklart på skolen innenfor de normer og regler som gjelder. Relasjonene mellom aktørene vil være med å påvirke resultatet av handlingene.. Dette har jeg prøvd å illustrere i nedenstående figur, figur 4.2.



Figur 4.2: Modell av aktivitetssystemet for ledelse av handlinger knyttet til den enkelte skoles arbeid med Elevundersøkelsen.

Slik jeg ser det vil produktet som kommer ut av skolens satsningsområde det ene året medføre ny(e) satsningsområde(r) for det neste skoleåret. Aktivitetsteorien har, som nevnt tidligere, innebygd en historisk dimensjon. Teorien bygger altså på at aktiviteter kan utvikle seg over tid.

Denne figuren, aktivitetssystemets hovedelementer/elementer, vil være utgangspunkt for analysearbeidet / arbeidet med analysen, se kapittel 6.

5. Metode og begrunnelser

Johannessen m.fl. definerer metode og samfunnsvitenskapelig metode slik:

Metode – av det greske methodos – betyr å følge en bestemt vei mot et mål.

Samfunnsvitenskapelig metode dreier seg om hvordan vi skal gå fram når vi skal hente inn informasjon om virkeligheten, og ikke minst hvordan vi skal analysere hva denne informasjonen forteller oss slik at den gir ny innsikt i samfunnsmessige forhold og prosesser. Det dreier seg om å samle inn, analysere og tolke data. De viktigste kjennetegn ved metode/empirisk forskning er systematikk, grundighet og åpenhet (Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2007: 37).

Alle forskningsprosesser består av en serie valg. Jeg har i innledningskapittelet tatt stilling til hva og hvem som skal undersøkes og begrunnet hvorfor. Der viser jeg at min forskning retter seg mot å finne svar på problemstillingen: *Hvordan bruker rektor resultatene fra Elevundersøkelsen for å utvikle skolens pedagogiske praksis?* I kapittel 4 har jeg begrunnet mine valg av distribuert ledelse som teoretisk perspektiv på ledelse og aktivitetsteori som perspektiv for analysen.

I dette kapittelet gjør jeg rede for ”forskningsdesignet, det vil si hvordan undersøkelsen skal gjennomføres” (Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2007: 73). Jeg gjør altså først rede for mitt valg av intervju som datainnsamlingsmetode. Herunder begrunner jeg de valg og ”bortvalg” jeg har foretatt i forbindelse med innhenting av informasjon. Deretter gjør jeg rede for hvordan intervjuene ble gjennomført før jeg avslutter med for å forklare hvordan jeg forberedte analysen.

5.1 Datainnsamlingsmetode

Problemstillingen; ”*Hvordan bruker rektor resultatene fra Elevundersøkelsen for å utvikle skolens pedagogiske praksis?*”, er på et deskriptivt nivå. Jeg ønsker altså å gi en beskrivelse av hva rektor forteller om aktiviteten i denne forbindelse. Med utgangspunkt i denne problemstillingen hadde jeg flere muligheter for datainnsamling.

Jeg kunne velge mellom en kvantitativ eller kvalitativ metode – eller en kombinasjon av disse to (se Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2007, s.37). En kvantitativ tilnærming i mitt tilfelle ville være å hente begrenset informasjon fra mange rektorer gjerne via utsendelse av et spørreskjema, mens en kvalitativ tilnærming ville være å innhente informasjon fra et fåtall rektorer for å få mer detaljert og nyansert informasjon. I følge Kvale er kvalitative metoder

ikke bare en slags ny, myk teknologi som kommer i tillegg til det eksisterende harde kvantitative metodearsenal i samfunnsvitenskapen. Det er heller slik at den kvalitative forskningen innebærer alternative oppfatninger om sosial kunnskap: om mening, virkelighet og hva som er sant innen samfunnsvitenskapelig forskning. Det grunnleggende er ikke lenger objektive data som skal kvantifiseres, men meningsfulle relasjoner som skal tolkes (2001, s. 25).

Jeg valgte en kvalitativ tilnærming fordi jeg ønsket en mer detaljert informasjon. En slik informasjon kan innhentes ved hjelp av intervju, observasjon, eller en kombinasjon. I følge Møller får mitt valg av et distribuert forskningsperspektiv, se kapittel 4, konsekvenser for hvordan ledelse kan studeres og hva slags data som samles inn. Hun mener at observasjon i praksisfeltet blir en viktig metode for å kunne identifisere ledelsespraksis som fenomen (Møller, 2009, s. 43). Jeg kunne altså valgt å observere rektor og de han omgir seg med i ledelsen av Elevundersøkelsen og bruken av resultatene fra denne. Jeg har allikevel valgt å intervju rektor og lytte til hans fortelling om praksisfeltet. Dette valget gjorde jeg av hensyn til tidsperspektivet og at jeg er alene om denne masteroppgaven.

5.1.1 Utvalg og utvelgelse av informanter

Med utgangspunkt i problemstillingen; *”Hvordan bruker rektor resultatene fra Elevundersøkelsen for å utvikle skolens pedagogiske praksis?”*, har jeg allerede gjort et valg om at jeg skal spørre rektor. Strategisk velger jeg å spørre rektor ved en videregående skole Akershus hvor jeg har min tilhørighet. Målgruppen består da av 37 rektorer. Hvor mange - og hvilke av disse skulle jeg velge å spørre om ville stille til intervju?

”Utgangspunktet for utvelging av personer/informanter i kvalitative undersøkelser er hensiktsmessighet” (Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2007: 107). Rektorene i Akershus samarbeider i såkalte lederutvalg. Det er tre lederutvalg i fylkeskommunen

inndelt geografisk, henholdsvis regionene *Asker og Bærum* (LUAB), *Romerike* (LUR) og *Follo* (LUF). Jeg bestemte meg derfor å velge tre rektorer; én fra hver region. I den ene regionen fikk jeg negativt svar på min forespørsel om intervju fra den første rektoren jeg henvendte meg til. Begrunnelsen var at Elevundersøkelsen 2008 ikke var blitt gjennomført som planlagt. Den neste rektoren ga derimot positivt svar og jeg fikk dermed én rektor fra hver region.

5.1.2 Forskningsintervju og intervjuguide

Kvale karakteriserer det kvalitative forskningsintervjuet som en samtale med en struktur og et formål (Kvale, 2001). Strukturen er knyttet til rollefordelingen i intervjusituasjonen.

Overført til mitt intervju vil intervjuet ha et preg av dialog med spørsmål og oppfølgingsspørsmål fra meg som intervjuer, og svar fra rektor som informant. Vi er med andre ord ikke likestilte i intervjusituasjonen. Mitt formål med intervjuet er å få svar på problemstillingen: *”Hvordan bruker rektor resultatene fra Elevundersøkelsen for å utvikle skolens pedagogiske praksis?”*.

Det er forskjellige måter å gjennomføre et intervju på. Jeg valgte et ”semi-strukturert intervju som har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet, mens spørsmål, temaer og rekkefølge kan varieres” (Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2007: 137). I mitt tilfelle er intervjuguiden en grovskisse inndelt i syv temaer– der hovedtemaene har fokus på *hvem, hva, hvordan, når og hvorfor*. Intervjuguiden følger vedlagt.

Første tema omhandler å få kartlagt bakgrunnsinformasjon om skolen; fakta og praksis. Dette er også ”ufarlig tema” og sånn sett greit å starte med for å myke opp intervjusituasjonen. De neste tre temaene dreier seg om *planlegging og gjennomføring av Elevundersøkelsen, bruk av resultatene som grunnlag for utviklingsarbeid på skolen og evaluering av planlegging og gjennomføring*. Her var fokus på *hvem, hva, hvordan, når og hvorfor*. I tillegg var det tema om *holdninger til Elevundersøkelsen, rapportering til fylkeskommunen, og avslutningsvis om rektors bakgrunn og tanker om ledelse, Elevundersøkelsen som ledelsesverktøy, handlingsrommet, m.m.*

Det er tema tre, *bruk av resultatene som grunnlag for utviklingsarbeid på skolen*, som i utgangspunktet gir svar på problemstillingen. De andre temaene ble tatt inn for å bygge

opp om svar på dette spørsmålet – og for å få kartlagt alle aktivitetene som har som mål å utvikle skolens pedagogiske praksis med bakgrunn i resultatene fra Elevundersøkelsen – og ikke minst konteksten Elevundersøkelsen ”lever i” på den enkelte skolen. Spørsmålet om rektors tanker ble lagt avslutningsvis – nettopp i håp om at situasjonen var blitt så trygg at disse var greie å svare på.

Siden jeg skulle være alene om å intervju rektor falt det naturlig å bruke digital opptaker – slik at jeg kunne konsentrere meg om å stille de rette oppfølgingsspørsmålene og ikke tenke på å skrive ned svar.

5.1.3 Valg av tidspunkt

Jeg valgte å avholde intervjuene i slutten av mars. Dette er en forholdsvis ”stille” periode for rektorene. Samt at en innsamling av data såpass tidlig i prosessen ville gi meg tid til å ”fordøye” empirien, det vil si transkribere og gjennomlese/bearbeide den.

5.2 Fremgangsmåte ved innsamlingen

Jeg kontaktet aktuelle rektorer via telefon i slutten av februar og inngikk avtale om intervju i slutten av mars. Rektorene fikk tilsendt bekreftelsesbrev som vedlegg til e-post etter denne telefonsamtalen. Uka før intervjuet fant sted, fikk den enkelte rektor tilsendt intervjuguiden som vedlegg til en ny e-post.

Nedenfor gjør jeg rede for forundersøkelsen, gjennomføringen av intervjuene samt etterarbeidet med disse.

5.2.1 Forundersøkelse

Jeg valgte å foreta en pilot – en forundersøkelse primo/medio mars. Dette for å teste ut intervjuguiden, min bruk av denne og også for at jeg kunne øve meg i en reell intervjusituasjon med fokus på oppgavens problemstilling og bruk av digital opptaker.

Jeg avklarte med en rektor som jeg kjenner, allerede høsten 2008 at han skulle være intervjuobjekt i en forundersøkelse for min masteroppgave. Jeg kontaktet den aktuelle

rektoren igjen via telefon i slutten av februar og inngikk avtale om intervju i midten av mars. Rektoren fikk tilsendt bekreftelsesbrev som vedlegg til e-post etter denne telefonsamtalen. Uka før intervjuet fant sted fikk rektoren tilsendt intervjuguiden som vedlegg til en ny e-post. Det vil si – jeg fulgte samme prosedyre som om dette var et av de ordinære intervjuene.

Selve intervjuet foregikk på rektors kontor. Og jeg gjennomførte det som om det var et ordinært forskningsintervju. På denne måten fikk jeg testet ut intervjuets varighet, validert og øvd meg på noen oppfølgingsspørsmål. Jeg benyttet også anledningen til å be om en evaluering av prosessen fra informasjon om intervjuet til intervjuet var gjennomført.

Intervjuguiden fungerte godt. Det vil si at strukturen var naturlig for en samtale (intervjusamtale) og temaoverskrift med underpunkter i stikkord ga grunnlag for rektor til å begynne å fortelle. De endringene jeg gjorde gjaldt utformingen av mine oppfølgingsspørsmål i min ”kladd”. Dette hadde jeg også en gjennomgang med min veileder på.

5.2.2 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuguiden ble sendt rektorene uka før intervjuet, som avtalt. Selve intervjuet ble avholdt på rektors kontor. Det ble servert kaffe. Jeg minnet om at jeg skulle foreta opptaket digitalt og fikk igjen en aksept for dette. Mens jeg gjorde klart utstyret, forklarte jeg hvordan opptakeren virket, samtidig som jeg presiserte at det digitale opptaket ville bli slettet etter at materialet var transkribert. Det var en hyggelig stemning.

Som tidligere nevnt er problemstillingen beskrivende og jeg ønsket at mine informanter skulle fortelle mest mulig. Jeg åpnet derfor intervjuet med et ønske om at ”du forteller mest mulig – med utgangspunkt i den tilsendte guiden: Hva dere gjør, hvordan dere gjør det, hvem som gjør det og hvorfor?”

Avtalt møtetid var 1 time – og jeg holdt meg innenfor denne tidsrammen.

5.2.3 Etterarbeid

Jeg hadde sikret mine data ved å registrere intervjusamtalen digitalt. Materialet skulle så transkriberes. ”Transkripsjon vil si oversetting fra muntlig samtale til skriftlig tekst” (Kvale, 2001, s. 101). De digitale opptakene var av god kvalitet. De ga en klar og tydelig lydgjengivelse. En jevnlig tilbakespuling var nødvendig for å sikre at jeg fikk med all informasjon. Jeg skrev ned intervjusamtalen så nøyaktig som mulig med småord (mmh/jaah), gjentakelser og angivelse av pauser. Det var noen ganger vanskelig å vite hvor det skulle være punktum og komma – og jeg benyttet i stedet tankestrek for å markere disse pausene.

Intervjuguiden fungerte som en naturlig struktur på dialogen og det transkriberte materialet fremstod som tekst under temaoverskriftene fra intervjuguiden. Ved gjennomlesing av denne teksten ”hører” jeg fortsatt den levende samtalen.

5.3 Forberedelse for analysen

”Å analysere betyr å dele opp noe i biter eller elementer” (Kvale, 2001, s. 118).

Intervjuanalyser kan variere like mye som måten å lese en tekst på (Kvale, 2001, s. 27). Det er et kvalitativt mangfold av analysemetoder. Disse er verktøy, nyttige for enkelte formål, relevante for noen intervjutyper, og egnet for noen forskere. Intervjuanalysen avhenger primært av forskeren og de spørsmålene han eller hun stiller i begynnelsen av prosjektet; spørsmål som følges opp gjennom planlegging, intervjuing og transkribering (Kvale, 2001, s. 121).

Jeg valgte aktivitetsteori som analysemetode, se kapittel 4. Og med utgangspunkt i figur 4.2 ”Modell av aktivitetssystemet for ledelse av handlinger knyttet til den enkelte skoles arbeid med Elevundersøkelsen” laget jeg en matrise, et hjelpeverktøy for å strukturere og holde oversikt over dataene innenfor hovedelementene i aktivitetssystemet. Disse hovedelementene framkommer vertikalt i matrisen (tabellens første kolonne), se nedenfor. Jeg vil dermed si at jeg har benyttet det Karl Henrik Sivesind omtaler som temaorientert koding der man ”først og fremst er opptatt av å se tekstbiter om et tema i sammenheng” (2007, s. 253).

Jeg kunne valgt å strukturere dataene slik at jeg fikk fram tidsperspektivet i prosessen, dvs. strukturert dataene pr. skole etter planlegging, gjennomføring og bruk av resultatene. Intervjuene tillater imidlertid ikke å beskrive arbeidet i disse fasene på en fullstendig måte. Jeg har derfor valgt å ha fokus på problemstillingens hovedspørsmål, nemlig hvordan rektor bruker resultatene, noe som totalt sett gir et godt innblikk i hvordan Elevundersøkelsen blir gjennomført og fulgt opp på den enkelte skole.

Matrise – hjelpeverktøy for analysen

	Analyse spørsmål
Subjekt	Hvem er aktive i prosessen med Elevundersøkelsen? Hvem er drivkraften, hvem dras inn som medspillere?
Hovedverktøy: Elevundersøkelsen	Hovedverktøyet for analysen er Elevundersøkelsen; – hvordan blir dette konkretisert, hvilke tilleggsredskaper benytter skolen seg av? Hvor tydelig er dette verktøyet oppfattet i ledelsen, hva brukes det til og hvordan? (jf. Spørsmål under andre kategorier)
Prosedyrer/sosiale regler	Hvilke prosedyrer følger arbeidet med Elevundersøkelsen? Hva består de i, hvordan er de utformet og av hvem? Hvem samarbeider med hvem og hva gjør de?
Arbeidsfellesskap	Hvilke grupper i skolen deltar i arbeidet med Elevundersøkelsen? Ledere/lærere/elever/foreldre? Hvilke relasjoner/samarbeidsformer er tilstede?
Arbeidsdeling	Hvordan er arbeidet med Elevundersøkelsen fordelt på skolen. Hvem gjør hva, og hvilke roller har de ulike aktørene?
Mål og resultater (objekt)	Hva er målet for arbeidet med Elevundersøkelsen på skolen? Hvilke resultater er skolen/ledelsen opptatt av? Er det noen utvikling/endring i målet for dette arbeidet sett over tid? Hvordan oppfatter rektor/ledelsen og andre deltakere hensikten med og resultatene av arbeidet? Hva slags 'objekt'-forståelse har deltakerne?

Figur 5.1: Strukturert informasjon fra hver av skolene

”Analyseenheten er de eller det som studeres” iflg Johannessen m.fl. (Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2007, s. 117). ”Aktivitetsteori betrakter *aktivitet definert ved objektet* som den minste analyseenhet” (Aas, 2009, s 142). I mitt tilfelle er analyseenheten sammensatt av elementene i aktivitetssystemet for arbeid med Elevundersøkelsen på den enkelte skole og som angitt i matrisen. Det vil si at Elevundersøkelsen blir definert gjennom hvem, hva og hvordan på den enkelte skolen, skolens samlede praksis rundt gjennomføring og bruk av resultatene fra Elevundersøkelsen.

Nedenfor i kapittel 6 presenterer og fortolker jeg empirien med utgangspunkt i denne matrisen. Jeg har i relativt stor grad valgt å benytte sitater fra rektorene som eksemplifiserer tema som blir omtalt. Dette for å synliggjøre at utgangspunktet for analysen er samtalen med rektorene. Men bruk av sitater kan føre til at fortellingen som kom fram under intervjuet blir fragmentert og at helheten i fortellingen dermed kan forsvinne (Kvale, 2001, s. 118). Dette har jeg forsøkt å forhindre ved å være kritisk til hvilken sammenheng uttalelsen var en del av og hvordan den fremstår i presentasjon av materialet. I referanse til disse utsagnene benyttes ”han” som en kjønnsnøytral betegnelse. Jeg velger å bruke rektorenes utsagn som en pålitelig indikasjon på aktivitetene rundt Elevundersøkelsen. En mer fullstendig analyse av planlegging, gjennomføring og oppfølging av Elevundersøkelsen på den enkelte skole ville sprengte rammene for denne oppgaven.

6. Presentasjon og drøfting av intervjuene

Min analyseenhet er aktiviteter i kontekst, det vil si aktiviteten rundt ledelse knyttet til skolens arbeid med Elevundersøkelsen på den enkelte skole, som vist i kapittel 4. Denne aktiviteten kan ikke forstås utenfor den kontekst der den skjer. Jeg velger derfor å starte med å gi en kort beskrivelse av de kontekstuelle forhold som rammer inn aktivitetene i forbindelse med Elevundersøkelsen på de tre utvalgte skolene i Akershus fylkeskommune. Deretter presenterer jeg intervjudata/den informasjonen jeg har fått via den enkelte rektor, før jeg avslutter med en diskusjon omkring noen av mine funn.

6.1 Kontekst

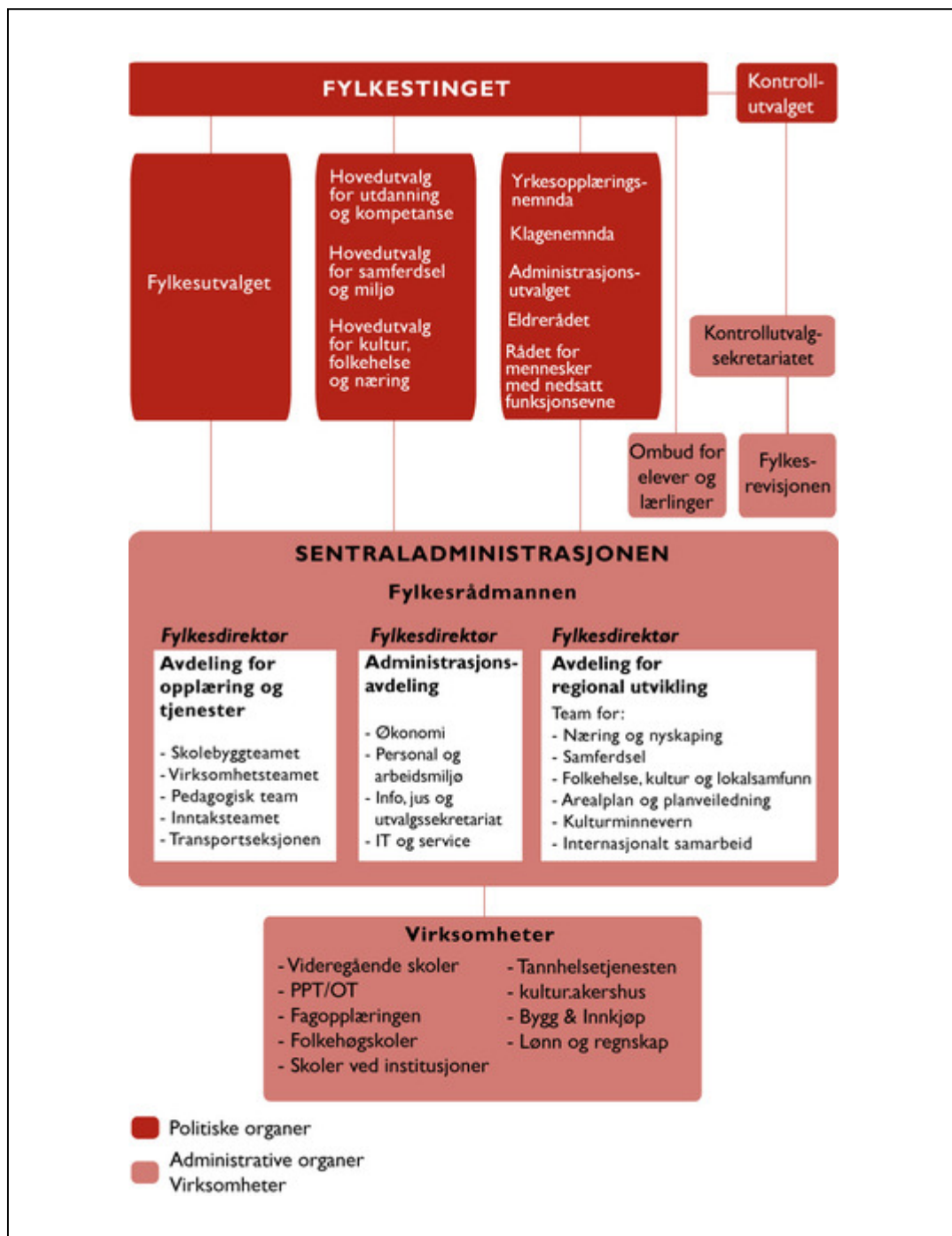
Nedenfor gir jeg en orientering om Akershus fylkeskommunes organisering og styring av de videregående skolene, før jeg gir en kort beskrivelse av den enkelte skole der intervjuene av rektor foregikk. Dette for å gi et bilde av den sammenhengen empirien ”lever” i.

6.1.1 Akershus fylkeskommune

Fylkeskommunen har i alt 4000 ansatte og er organisert med en politisk og en administrativ ledelse. Den politiske ledelsen ledes av fylkesordfører og den administrative ledes av fylkesrådmann. Den administrative ledelsen er organisert som en ”to-nivå”- eller ”flat struktur”-modell, som kjennetegnes ved at fylkeskommunen kun har to administrative ledelsesnivåer, henholdsvis sentraladministrasjon og virksomhetsnivå.

Sentraladministrasjonen er tredelt med en *avdeling for opplæring og tjenester*, en *administrasjonsavdeling* og en *avdeling for regional utvikling*. Avdelingene ledes av hver sin fylkesdirektør. Det er totalt 46 virksomheter i fylkeskommunen herav 39 virksomheter innenfor skole herunder er det 34 videregående skoler, tre grunnskoler (ved sosiale og medisinske institusjoner) og to folkehøgskoler med til sammen mer enn 20.000 elever. Alle virksomhetene er egne resultatenheter. De ledes av en virksomhetsleder, rektor i den videregående skole, som rapporterer direkte til fylkesrådmannen/sentraladministrasjonsnivået, se nedenstående figur.

Organisasjonskart for Akershus fylkeskommune



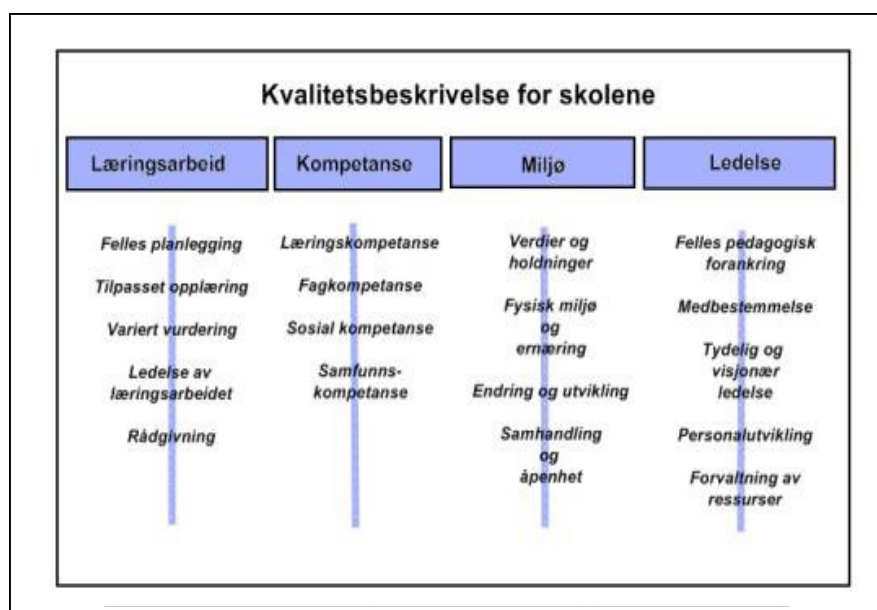
Figur 6.1: Organisasjonskart for Akershus fylkeskommune

Rektor som virksomhetsleder, har frihet til å utvikle organisasjonsmodell for egen virksomhet med utgangspunkt i lokale behov. Kontroll, oppfølging og veiledning av rektor skjer ved hjelp av *Lederavtale*, *Styringsdialog*, *Ansvarsdokument*, *Økonomiplan*, *Kvalitetsundersøkelsen*, *Elevundersøkelsen*, statistikk over *Gjennomføring og karakterutvikling*.

Fylkestinget har delegert styringsoppgaver til skoleutvalget på den enkelte skole i Akershus. Skoleutvalget skal sikre brukermedvirkning i skolen og skal bestå av elever, ledelse, ansatte, eiere/politikere og partnere⁴.

Medarbeidernes medinnflytelse og medbestemmelse skjer ved at tillitsvalgte trekkes inn som drøftingspartner i alle saker som gjelder forholdet mellom arbeidstaker og arbeidsgiver i samsvar med bestemmelsene i Hovedavtalen. Andre fora for meningsutveksling og uttalelser, informasjon og dialog er elevråd, skolemiljøutvalg og allmøter.

Fylkeskommunen har utarbeidet et *Kvalitetskart* for hele sin virksomhet. Dette finnes i *Ansvarsdokumentet*. Kvalitetskartet for den enkelte skole gir oversikt over den kvaliteten som er forventet. Dette kartet danner grunnlag for en årlig kvalitetsundersøkelse og deretter en rapportering med spesiell vekt på utviklingsperspektivet. Kvalitetskartet er delt inn i fire hovedområder, som skal danne et bilde av hva som er de viktigste oppgavene, henholdsvis *Læringsarbeid*, *Kompetanse*, *Miljø* og *Ledelse*, se nedenstående figur.



Figur 6.2: Akershus fylkeskommunes "Kvalitetsbeskrivelse for skolene"

⁴ Oppnevnes av vertskommunen og det skal legges vekt på skolens fagkrets.

Hvert hovedområde er igjen inndelt i kvalitetsområder som hver for seg er gitt en detaljert beskrivelse av kvalitetsmål, resultatkrav og oppfølgingsansvar konkret/spesifikt for den enkelte skole.

I tillegg til fylkeskommunens eget kvalitetssikringssystem, Kvalitetskartet med en påfølgende Kvalitetsundersøkelse, er det flere skoler (pr. skoleåret 2008-2009: 10 skoler) som er med i et prosjekt for kvalitetsutvikling ved bruk av CAF – Common Assessment Framework. I dette prosjektet ligger fokus på egevaluering av alle organisasjonens/skolens områder på virkemiddelsiden og resultatsiden. Skolen har en egen evalueringsgruppe sammensatt av et likeverdig og representativt tverrsnitt av skolen, med rektor som en av disse. Egevalueringen baserer seg på tilgjengelig dokumentasjon innefor de enkelte områdene av organisasjonen og danner utgangspunkt for et systematisk arbeid med forbedring av prosesser og resultater.

Akershus fylkeskommune deles gjerne inn i tre regioner henholdsvis *Asker og Bærum*, *Follo* og *Romerike*. De tre videregående skolene representerer hver sin region.

6.1.2 Skolene A, B og C

To av skolene ledes av en mannlig rektor og den tredje skolen av en kvinnelig rektor. Kjønnsfordelingen i ledelsen for øvrig er ulik i de tre skolene. Den ene skolen har en stor overvekt av menn, en av de andre har en liten overvekt kvinner og den tredje har en lik kjønnsfordeling. Med en livsløpsinndeling i tre kategorier, henholdsvis yngre, middelaldrende og eldre, representerer rektorene hver sin kategori. Og med en tilsvarende inndeling av rektorenes ledererfaring i tre kategorier, henholdsvis kort, middels og lang ledererfaring, representerer også rektorene hver sin kategori. Stillingen som rektor har de innehatt i henholdsvis 2, 4 og 15 år. Når det gjelder rektorenes lederutdannelse så har denne bestått av deltakelse på kurs i fylkeskommunens regi (LUIS, LEVIS, vekttallskurs på BI og UiO). I tillegg til dette har én av rektorene fullført en mastergrad i utdanningsledelse og én av de to andre har påbegynt denne graden. Én av rektorene har fast undervisning. Alle de tre utvalgte skolene gjennomførte, i tillegg til Elevundersøkelsen (på vg1) og

Kvalitetsundersøkelsen (på vg2), også egne undersøkelser (på ett eller flere trinn), såkalte skolebaserte undersøkelser. En av skolene er med i CAF-prosjektet⁵.

Ingen av skolene har etablert et samarbeid med foreldrene utover at de inviteres til foreldremøter og –samtaler.

Øvrige faktaopplysninger om antall elever, klasser, tilsatte og ledere, samt skolens temaprofil,⁶ hvordan de har organisert ledelse og skolens satsingsområder er presentert i nedenstående tabell.

Faktaopplysninger om skolene

	Skole A	Skole B	Skole C
Utdanningsprogram	8, herav 3 som er studieforberedende og 5 som er yrkesforberedende	2, herav 1 som er studieforberedende og 1 som er yrkesforberedende som med et tredje år kan gi både generell og spesiell studiekompetanse	4, alle er studieforberedende
Elevplasser	650	435	620
Klasser	33	18	27
Tilsatte	100	60	100
Skolens temaprofil:	Elevmedvirkning, aktivt elevråd, internasjonalisering, tilrettelegging	Veiledning, aktivt elevråd, internasjonalisering	Fag, internasjonalt preg
Antall ledere	8	8	9
Organisering av ledelse	Rektor, administrasjonsleder, organisasjonsleder, utviklingsleder og studieleder (5) Avdelingsleder (3) - Utviklingsutvalg/ skolevurderingsgruppe	Rektor, studieleder, personalleder, pedagogisk utviklingsleder (4) Avdelingsleder (4) - Skolevurderingsgruppe	Rektor, assisterende rektor, studieleder og utviklingsleder (4) Avdelingsledere (5)
Ansvarlig for Elevundersøkelsen:	Utviklingsleder	Utviklingsleder	Utviklingsleder
Skolens satsingsområder	Tydelig klasseledelse, pedagogisk bruk av IKT, tilrettelagt opplæring, elevmedvirkning	Klasseledelse, elevmedvirkning, vurdering	IKT, vurdering og elevmedvirkning

Figur 6.3: Skole A, B og C

⁵ Se omtale i forrige avsnitt

⁶ Hentet fra skolens hjemmeside høsten 2009

6.2 Presentasjon av intervjudata om bruk av resultater fra Elevundersøkelsen

”Aktivitetsteori er sammensatt av det *kultur*-historiske, det lange forløpet, og *aktiviteten*, som representerer det korte ”her og nå”-løpet” (Aas, 2009, s.107). I denne studien er det bruken av resultatene av Elevundersøkelsen som står i sentrum, og det historiske perspektivet blir ivaretatt gjennom hvordan rektorene beskriver hvordan denne undersøkelsen blir brukt over tid på ulike nivå i organisasjonen.

Nedenfor gir jeg først en kort orientering om hvordan skolene gjennomfører Elevundersøkelsen før jeg presenterer og fortolker/diskuterer informasjonen fra intervjuene med rektor vedr. bruk av resultatene fra Elevundersøkelsen. Dette presenteres i sin sammenheng, det vil si at jeg presenterer informasjonen samlet for hver skole. Innenfor den enkelte skole følger denne informasjonen samme strukturer som matrisen, hjelpeverktøy for analysen, se figur 5.1. i kapittel 5.3 Avslutningsvis trekker jeg fram spesielle betydningsmuligheter/meninger for min problemstilling.

6.2.1 Skolenes gjennomføring av Elevundersøkelsen

I alle tre skolene er ansvaret for planlegging og gjennomføring av Elevundersøkelsen delegert til *Utviklingsleder*. Planleggingen består i å tilpasse undersøkelsen til andre gjøremål på skolen ved hjelp av årsplan, timeplan og romplan. Selve gjennomføringen skjer via *it's learning*. For skolene A og B er kontaktlærer tilstede i disse timene, mens for skole C er rektor og utviklingsleder tilstede i disse timene. Alle skolene begrunner deltakelsen av kontaktlærer/rektor/utviklingsleder med det samme; et ønske om ”å gjøre det litt mer seriøst”. Skole C poengterer at ”det skal være ledelsen som står ansvarlig for den – nettopp for å gi den litt mer tyngde enn vi tenker hvis det er en vanlig lærer.” Når det gjelder informasjonen til elevene i forkant av utfyllingen poengterer rektorene ved Skole A og B at det er viktig hvordan kontaktlærerne legger fram informasjonen for elevene og begrunner/orienterer elevene før gjennomføringen. Som en av rektorene sier/sa: ”Jeg er veldig bevisst på at kontaktlærerne skal si at dette her er helt nødvendig for at dere gjennomfører og svarer seriøst på – for at vi skal bli en bedre skole.” Rektor ved skole C

sier at ”vi (det vil si rektor og utviklingsleder) kan svare på spørsmålene bedre enn det en vanlig lærer kan gjøre.” Og de påpeker overfor elevene at svarene ”gir oss verdifull informasjon”.

Skole C gjennomførte et ”oppsamlingsheat” for de elevene som ikke var tilstede da undersøkelsen skulle foretas. Skole A og B gjorde det ikke og skole A begrunnet dette slik: ”Vi stjeler en time som de bruker til Elevundersøkelsen og om det er noen borte legger vi ikke mer arbeid i det.”

Alle de tre skolene syntes det er en grei undersøkelse å gjennomføre. Ingen av skolene gjennomførte en spesiell evaluering av dette arbeidet (av arbeidet med planlegging og gjennomføring) fordi, som en av informantene sa: ”Vi synes jo for så vidt at planleggingen og gjennomføringen går ganske greit, så vi ser ingen grunn til å endre så veldig mye på det.”

Nedenfor gjør jeg nærmere rede for hva de enkelte rektorene forteller om hvordan skolen jobber med resultatene fra Elevundersøkelsen på sin skole. Dette er en arbeidsprosess som går fra det tidspunkt resultatet fra Elevundersøkelsen foreligger på skolen (mars) og til avgjørelse om skolens satsningsområder for neste år er foretatt (juni).

6.2.2 Hvordan skole A bruker resultatene fra Elevundersøkelsen

Det er mange, aktive deltakere involvert i arbeidet med hvordan skole A skal bruke resultatene fra Elevundersøkelsen. Hovedaktøren for Elevundersøkelsen er rektor og utviklingsleder, som har det delegerte ansvaret for alle undersøkelser. Foruten disse to, deltar også skolevurderingsgruppa som ledes av utviklingsleder, kontaktlærerne på første trinn, øvrige lærere og elevrådet. Det er med andre ord en rekke personer og grupper av lærere/elever som er involvert i prosessen.

Relasjonene mellom deltakerne i prosessen, synes gode. Det ser ut til at elevene, lærerne og ledelsen har samme forventninger til - og mål med arbeidet. Det kommer klart fram at elevene og lærerne føler at Elevundersøkelsen er nyttig. Rektor sier: *Jeg har ikke registrert noe negativt – verken fra lærere eller elever*. Rektor sier videre at det har noe med begrunnelsen de gir elevene å gjøre og forteller at (i forbindelse med gjennomføringen av undersøkelsen) *”jeg er veldig bevisst på at kontaktlærerne skal si at dette her er helt*

nødvendig ... for at vi skal bli en bedre skole". Og måten de samarbeider med elevrådet på. Rektor viser til at *"elevrådet har brukt den bevisst i analysearbeidet sitt"*. Videre, når det gjelder lærerne, sier rektor at: *"de ser at den brukes - når vi skal rullere handlingsplanen vår så ser de at vi bygger på den – og de ser også at de får være med i prosessen - så de er fornøyd med hvordan Elevundersøkelsen bli brukt på skolen"*.

I arbeidsprosessen fra resultatet av Elevundersøkelsen foreligger og til avgjørelse om skolens satsningsområder for neste år er foretatt synes det som det er en ganske omfattende **arbeidsdeling** og et samarbeid på skolen. Skolen har en egen skolevurderingsgruppe, et utvalg som ledes av utviklingsleder. Denne gruppa er bredt sammensatt av lærere og elever. Dette utvalget har ansvar for analyse og tolkning av resultater fra alle undersøkelsene, herunder Elevundersøkelsens resultater. De analyserer resultatene og trekker ut både positive resultater og områder som har forbedringspotensial. I tillegg til jobben som utføres av denne gruppa skjer det et analysearbeid i/av elevrådet, i rene lærergruppesammensetninger og i grupper hvor både lærere og elever sammen ser på områder for forbedring. Som rektor sier: *"så er det en veldig sånn brei prosess i forhold til å analysere resultatene"*.

Det synes som om skolen har etablert en prosedyre som følges i dette arbeidet, fordi det virker kjent – og anerkjent – at analysen foregår på ovennevnte måte. Det vil si at Elevundersøkelsen sees i sammenheng med Kvalitetsundersøkelsen og skolens egne undersøkelser. Og at områdene med forbedringspotensial skal bearbeides videre på planleggingsdagene på våren "hvor man altså i gruppeprosesser kommer med forslag til tiltak for forbedringsområder basert på resultater fra undersøkelsene". *"Elevene presenterer sitt, lærerne presenterer sitt og ledelsen er da med på den konklusjonstrekkningen til slutt"*. Resultatene av disse blir presentert og jobbet med samlet. **Normene for samarbeid** kjennetegnes ved at det legges opp til en *"brei prosess"* i følge rektor. Det synes som om ledelse er distribuert i trygg forvissning om at det fungerer.

Elevundersøkelsen spiller en viktig rolle for analysen av mulige forbedringer på skole A. Skolen benytter planleggingsdagene på våren, spørreskjema, gruppe- og dybdeintervju med bakgrunn i svar fra spørreskjemaet, som må kunne sees på som hjelpere i prosessen.

Det kommer klart fram i intervjuet av rektor at Elevundersøkelsen blir sett på som grunnlag for å komme fram til skolens satsningsområder. Rektor påpeker at: *"Det er et poeng å få*

trekke ut det som er sammenfallende i de forskjellige undersøkelsene og som da gir tydelig retning på at her er det områder som vi bør forbedre oss på – her kan vi utvikle oss videre – og her bør det være satsingsområder.”

6.2.3 Hvordan skole B bruker resultatene fra Elevundersøkelsen

Også ved skole B er det mange deltakere involvert i arbeidet med bruk av resultatene fra Elevundersøkelsen. Hovedaktøren for Elevundersøkelsen er rektor og utviklingsleder, som har det delegerte ansvaret for alle undersøkelser. Foruten disse to, deltar også et utvidet ledergruppe-forum bestående av ledelsen samt rådgiverne, kontaktlærerne på første trinn, øvrige lærere og elevrådet.

Det synes som om det er ulike forventninger til arbeidet med Elevundersøkelsen blant de ulike deltakergruppene på skole B. Rektor omtaler elevrådets innsats i prosessen der de presenterer sin tolkning overfor personalgruppa og sier: *”det er jo morsomt. Elevene kommer med mye ros, mye som er bra og så er de veldig tydelige på det de syns må være bedre”*. Når det gjelder lærerne sier rektor: *”det er litt skuffende”* at lærerne ikke synes arbeidet med undersøkelsen er like spennende som ledelsen *”fordi det handler mest om lærernes jobb egentlig – særlig Elevundersøkelsen – som går såpass direkte på det som skjer i klasserommet og i læringsarbeidet”*. Rektor sier videre at *”de ikke tar helt inn over seg hva elevene egentlig svarer. De prøver å finne andre forklaringsmodeller”* og legger til *”Tror ikke det er spesielt for oss”*.

I arbeidsprosessen fra resultatet av Elevundersøkelsen foreligger og til avgjørelse om skolens satsningsområder for neste år er foretatt synes det som det er en klar **arbeidsdeling**. Rektor forteller at analyseprosessen er todelt *”står på to føtter”* i følge rektor, da både elevrådet og et utvidet ledergruppeforum, som består av ledergruppa pluss rådgiverne, analyserer resultatene samtidig. *”Elevrådsstyret får kopier av undersøkelsene - og så får de i oppdrag å plukke ut noen områder som de er interessert i – der svarene, som de ser det, ikke er bra nok”*. Resultatet fra de to prosessene presenteres i samme møte. *”Elevene presenterer først – sin tolkning og det er jo morsomt. Elevene kommer med mye ros, mye som er bra og så er de veldig tydelige på det de syns må være bedre.”* *”Og så går elevene – og så presenterer vi – ledelsen – undersøkelsene”*. *”Vi lager et lite hefte med alle resultatene som lærerne får. Og så jobber de da i grupper med noen bestillinger på noen*

områder hvor vi trenger å vite litt mer om hvorfor lærerne tror elevene svarer som de gjør. Altså først – ikke noe tiltak eller noe sånt, men hvorfor!” Fordi ”alltid så er det noen svar som er litt merkelige – litt annerledes enn vi hadde trodd. Og da er det interessant for oss å vite hvorfor – hvorfor vi tror at elevene svarer sånn. Prøver å få den diskusjonen til å bli konstruktiv og ikke sånn der vi går i skyttergravene og skyller på at spørsmålene er dumme...”.

Etter at elevrådet har presentert sine resultater for personalet – så går rektor og to elevrådsrepresentanter rundt i klassene og presenterer svarene og spør litt mer; ”*hvorfor tror dere at svarene er sånn som de er – og hva kan vi gjøre med det?*”. Dette gjør de fordi ”*at når vi gjennomfører undersøkelser får de faktisk se at det kommer et svar tilbake, da*”. Resultatene for 2008 viste ”*veldig mye mobbing*”. ”*Og da viser det seg – når vi går rundt - at det er jo tull, da. ... Hadde vi ikke tatt den runden i klassene så hadde vi blitt sittende igjen med det svaret – og hva gjør vi med dette? Jeg mener at det er viktig at resultatet kommer tilbake til elevene i en eller annen form. Og det er ikke bare Elevundersøkelsen, det gjelder alle undersøkelsene.*”

”*Ledergruppa jobber med områder som vi må identifisere som tiltaksområder*”...

Det er mange ting som kommer fram. ”*Men du kan på en måte ikke gjøre noe med alt – så vi må velge – og da er det ledergruppa som velger område – og så presenteres det for lærerne på slutten av skoleåret – Dette er resultatet av evalueringen og vi må gjøre noe med disse områdene - og da spør vi hvordan!*. For eksempel ”*Når elevene svarer at de opplever at det er mye bråk eller uro i timene, så må vi gjøre noe med det*”. ”*Vi må da gjøre noe med klasseledelse som et tiltak for å øke arbeidsro – og da etterspør vi – forslag til tiltak. Og da får du for eksempel til svar at det er ordensreglementet som ikke er tydelig nok. Så må vi gjøre noe med det. Ja.*”

”*Når vi kommer til høsten – så har vi tiltaksplanen klar for skoleåret – og da bruker vi en halv dag på å gjennomgå den. Hva er det vi satser på og hvorfor. Hva vil vi oppnå med det.*”

Det er også klare prosedyrer, **sosiale regler**, som følges i denne prosessen, ved at det er kjent at analysen foregår på nevnte måte, at Elevundersøkelsen sees i sammenheng med Kvalitetsundersøkelsen og skolens egne undersøkelser, at ledergruppa velger utviklingsområder og at lærerne får delta i ”hvordan” – på hvilken måte disse områdene kan

utvikles – og at planleggingsdagene på våren settes av til dette arbeidet. Men det er ikke klare **normer for samarbeid** i prosessen. Dette kommer fram ved at det er en tydelig motstand eller mangel på respekt – både blant elevene når det gjelder å gjennomføre Elevundersøkelsen og lærerne når det gjelder å ta resultatene på alvor.

På skole B sees Elevundersøkelsen i sammenheng med Kvalitetsundersøkelsen og skolens egne undersøkelser. Kopi av undersøkelsene deles ut. Møtetid og planleggingsdager benyttes til arbeidet. Rektor fremhever at de har samla nokså mye informasjon ”*både den skriftlige i undersøkelsene – og Powerpointen som presenterer elevrådet syn – den er viktig. Og så får vi noen tilbakemeldinger fra lærerne i gruppearbeid*”.

Det kommer klart fram at Elevundersøkelsen blir sett på som grunnlag for å komme fram til skolens satsningsområder. Rektor sier at med ”Elevundersøkelsen og Kvalitetsundersøkelsen så kom det med klasseledelse og elevmedvirkning – særlig – som satsningsområde eller tiltaksområde i år”. Rektor sier også at ”Vi mangler system for å være sikre på at det vi setter i gang eller har på et papir som tiltak – at det faktisk skjer.”

6.2.4 Hvordan skole C bruker resultatene fra Elevundersøkelsen

Det synes som det er mange deltakere involvert i arbeidet med hvordan skolen skal bruke resultatene fra Elevundersøkelsen også ved skole C. Hovedaktøren for Elevundersøkelsen er rektor og utviklingsleder, som har det delegerte ansvaret for alle undersøkelser. Foruten disse to, deltar også ledegruppa, elevrådet, personalet og skoleutvalget.

Det synes som deltakere i arbeidet med Elevundersøkelsen ikke har de samme forventninger til – og mål med arbeidet. Rektor sier ”*dessverre hos oss er det vanskeligere å motivere personalet enn elevene. De (lærerne) er skeptiske mot undersøkelser fra høyere hold. Jeg tror de kanskje opplever at det ikke skjer noe allikevel. Mens jeg som rektor mener at det gjør det faktisk.*” ”*Lærerne er litt mer skeptiske rett og slett.*” ”*Jeg vet ikke om de føler at de blir kikket i korta – de gjør nok litt det*”. ”*Jeg synes det er veldig viktig å få innsikt i hvordan elevene oppfatter skolen sin. ... Ingen uenighet i ledelsen om det.*” ”*For eksempel i forhold til tilbakemelding til elevene: Jeg ser at resultatene ikke er sånn jeg skulle ønske – og da vil jo jeg trykke mer på i forhold til lærerne for å få den tilbakemeldingen som jeg vil at de skal gi elevene.*”

I arbeidsprosessen fra resultatet av Elevundersøkelsen foreligger og til avgjørelse om skolens satsningsområder for neste år er foretatt synes det som det er en klar **arbeidsdeling**. Det er utviklingsleder og rektor som analyserer. Rektor sier at ”det er ikke sånn at alle sitter og analyserer. Det er det for mye arbeid til.” Deretter legger de det fram for ledergruppa ”og så har vi en diskusjon rundt det”. ”Vi presenterer det i personalet og vi tar det i elevrådet. Rektor sier at elevrådet ”er med på den analysen” og at ”elevrådet jobber spesielt med det.”

”Vi har en skolevurderingsdag på slutten av året der elevene får presentert en del av resultatene rundt undersøkelsen – så jobber de litt i grupper i forhold til hvordan de syns dette har vært. Så tar elevrådet de inn og presenterer det for personalet – og det er kjempeartig! Når elevene sitter foran personalet og sier at – dere gir oss for dårlige tilbakemeldinger på prøvene for eksempel. Jeg tror det virker ganske godt for personalet – for da får de det fra elevene og ikke fra oss.”

”I tillegg så har vi det oppe som sak i skoleutvalget og har en refleksjon rundt resultatene. Og så bruker vi og disse resultatene i forhold til handlingsplanen – vi har konkrete tiltak i handlingsplanen som kan relateres direkte til resultatene fra Elevundersøkelsen.”

Det er også klare **prosedyrer** som følges i denne prosessen, ved at det er kjent at analysen foregår på ovennevnte måte, at Elevundersøkelsen sees i sammenheng med Kvalitetsundersøkelsen og skolens egne undersøkelser. Og at skolen har en egen skolevurderingsdag på slutten av året. Normene for samarbeid synes uklare.

På skole C sees Elevundersøkelsen i sammenheng med Kvalitetsundersøkelsen og skolens egne undersøkelser og en generell satsing på vurdering. Skolen har en egen skolevurderingsdag.

Det kommer klart fram at Elevundersøkelsen blir sett på som grunnlag for å komme fram til skolens satsningsområder. Rektor påpeker at konkrete tiltak i handlingsplanen/utviklingsplanen kan relateres direkte til resultatene fra Elevundersøkelsen. Rektor sier videre at denne planen har vært for omfattende og skal revurderes: ”nå ønsker jeg å stramme den inn – og ha IKT, vurdering og elevmedvirkning som hovedområder. Grunnen er jo for det første generell satsing på vurdering, men også årets resultater fra Elevundersøkelsen.” Rektor viser til at Elevmedvirkning var et av

satsningsområdene etter Elevundersøkelsen 2008 og at de laget et ”konkret tiltak – en undersøkelse som hver lærer skulle gjøre i sin klasse som en type undervisvurdering eller tilbakemelding fra elevene til lærer på hvordan undervisningen er.” Rektor sier videre at: ”det har vi fått til – og det er det veldig mange av lærerne som har gjort.” Konklusjonen til rektor er at ”vi har ikke vært gode nok - resultatene fra Elevundersøkelsen i år (2009) i forbindelse med elevmedvirkning er ikke gode nok. – så vi er nødt til å gå inn og sette inn ennå flere tiltak.”

Rektor sier også ”jeg skal gjøre det litt annerledes i år – jeg vil gå inn i hver enkelt klasse og snakke med elevene for å få gitt de en rask tilbakemelding på hvordan resultatene har vært hos oss – og så spørre de om grunnen til at de har svart som de har svart – for å få en bedre dialog enn vi har hatt tidligere.”

6.3 Oppsummering og diskusjon av resultatene

Kan jeg nå svare på problemstillingen; ”*Hvordan bruker rektor resultatene fra Elevundersøkelsen for å utvikle skolens pedagogiske praksis?*”

Formålet med undersøkelsen var å finne ut

- a) hvordan Elevundersøkelsen benyttes i den enkeltes skoles utviklingsarbeid
- b) om Elevundersøkelsen kan sees på som et verktøy/redskap for ledelse av skoleutvikling og
- c) hvordan ledelse og lederskap utøves i denne sammenheng.

Jeg velger å svare på problemstillingen etter struktur av formålet med undersøkelsen.

6.3.1 Hvordan Elevundersøkelsen benyttes i den enkeltes skoles utviklingsarbeid

Slik jeg har forstått den informasjonen jeg har fått fra rektor ved **skole A** synes det som om skolen bruker resultatene fra Elevundersøkelsen i en prosess for utvikling og endring av pedagogisk praksis. Det vil si at rektor på skole A involverer alle deltakerne i aktiviteten, det vil si både elevene, lærerne og ledelsen på en demokratisk måte i prosessen. De er med

å analysere resultatene og også med på å avklare hvilke resultater skolen skal ha som satsningsområde/forbedringsområde – og hvilke tiltak som skal settes i verk for å gjøre denne fordringen. Dette er et arbeid skolen har jobbet med i flere år – og prosessen synes godt innarbeidet.

Elevundersøkelsen på skole A ser ut til å fungere godt i forhold til intensjonen med denne virksomheten. Det vil si at på skole A er det en kollektiv aktivitet av handlinger knyttet til Elevundersøkelsen i henhold til en kjent og akseptert arbeidsdeling. Ledelse av aktivitetene er distribuert. Relasjonene mellom aktørene er gode – noe som påvirker resultatet av handlingen. Aktivitetene i et aktivitetssystem endrer seg over tid – mål/satsningsområder fører til ønsket resultat som igjen genererer nye satsningsområder. Dette ser ut til å fungere etter intensjonen ved denne skolen.

Slik jeg har forstått den informasjonen jeg har fått fra rektor ved **skole B** synes det som om ledelsen prøver å bruke resultatene fra Elevundersøkelsen i en prosess for utvikling og endring av pedagogisk praksis. Det synes ikke som om det er et felles mål for skolen som helhet å få dette til. Det synes som om ledelsen har aksept fra elevrådet, men mangler aksept fra lærerne og elevene. Når det gjelder elevenes mangel på aksept kommer dette fram ved at de ikke tar utfylling av undersøkelsen på alvor. Dermed blir grunnlaget som skal analyseres feil. Dette har nå ledelsen prøvd å endre ved at de involverer elevene mer enn de har gjort hittil. Rektor og to representanter fra elevrådet går, så snart analyseresultatene er klare, inn i den enkelte klasse orientere om resultatene og benytte sjansen til å få en muntlig tilbakemelding. Det kommer fram at det er ledergruppa som velger tiltaksområde. Det at lærerne ikke blir involvert i denne prosessen kan kanskje være årsaken til mangelen på aksept fra lærerne? Rektor sier de mangler et system for oppfølging/kontroll av at avtalte tiltak blir satt i gang.

Elevundersøkelsen på skole B har ikke fungert tilfredsstillende i forhold til intensjonen med arbeidet. Det har vært en kollektiv aktivitet av handlinger knyttet til Elevundersøkelsen i henhold til en kjent og akseptert arbeidsdeling. Men ledelse av disse aktivitetene har ikke vært distribuert eller har vært uklart distribuert. Relasjonene mellom aktørene synes også uklar – noe som påvirker resultatet av handlingen. Aktivitetene i et aktivitetssystem endrer seg over tid – mål/satsningsområder fører til ønsket resultat som igjen genererer nye satsningsområder. Her synes det som om endring av mål/satsningsområder ikke fører til

ønsket resultat. Rektor er i gang med forbedringer. Men det synes fortsatt som om intensjonen om å involvere alle aktørene i aktiviteten ikke er ”veien” han går, da det synes som han kun involverer elevene ved at han ønsker å få en tilbakemelding fra dem ved å gå inn i klassene og be om dette direkte.

Slik jeg har forstått den informasjonen jeg har fått fra rektor ved **skole C** synes det som om ledelsen her også prøver å bruke resultatene fra Elevundersøkelsen i en prosess for utvikling og endring av pedagogisk praksis. Men det synes heller ikke på skole C som om det er et felles mål for skolen som helhet å få dette til. Ledelsen har aksept fra elevrådet, men mangler aksept fra lærerne. Det kommer fram at det er utviklingsleder og rektor som analyserer. Det synes som om det er rektor og utviklingsleder som også foreslår tiltak – selv om Elevrådet er involvert i denne prosessen.

Elevundersøkelsen på skole C har altså ikke fungert tilfredsstillende i forhold til intensjonen med arbeidet. Det kommer fram at det er en kollektiv aktivitet av handlinger knyttet til Elevundersøkelsen i henhold til en kjent og akseptert arbeidsdeling. Men ledelse av disse aktivitetene er ikke distribuert – noe som påvirker resultatet av handlingen. På skole C er det rektor og utviklingsleder som leder arbeidet ut til elevene. Det kommer fram at lærerne ikke bryr seg om dette arbeidet og at rektor og utviklingsleder av denne grunn leder disse aktivitetene. Aktivitetene i et aktivitetssystem endrer seg over tid – mål/satsningsområder fører til ønsket resultat som igjen genererer nye satsningsområder dersom det fungerer etter intensjonen. Her synes det som om endring av mål/satsningsområder ikke fører til ønsket resultat. Og årsaken er nok at lærerne ikke er (blitt) involvert.

6.3.2 Om Elevundersøkelsen kan sees på som et verktøy/redskap for ledelse av skoleutvikling

Det kommer fram i mitt materiale at rektorene ”bruker” resultatene til å finne aktuelle satsningsområder/forbedringsområder som deltakerne skal jobbe med / forbedre kommende skoleår. Dersom resultatene fra Elevundersøkelsen året etter viser en forbedring på området som utløste tiltaket, kan skolen si at de har utviklet skolens pedagogiske praksis på dette området. Og Utdanningsdirektoratets formål med Elevundersøkelsen om at skolen med

denne får viktig informasjon, som kan bidra til å skape et enda bedre læringsmiljø for elevene, se kapittel 3.1.1, er oppfylt.

Det kommer også klart fram at rektorene mener Elevundersøkelsen setter fokus på det som er viktig – nemlig ”elevenes oppfatning”, men også at ”elevundersøkelsen dekker mange områder ” og ”at det er viktig å velge ut områder det er mulig å gjøre noe med”. En av rektorene sier at ”det er ikke det eneste inputtet vi får i forhold til undervisning, men her får vi det ned på papiret”. Slik jeg oppfatter de tre rektorene så mener de at Elevundersøkelsen er et middel til hjelp i arbeidet med å bedre kvaliteten på pedagogisk praksis. Et verktøy/redskap for ledelse av skoleutvikling eller ”forbedring av driften” som en av rektorene sa.

Men det er altså ikke ”nok” med *informasjonen fra Elevundersøkelsen* for å utvikle pedagogisk praksis på den enkelte skolen, se nedenfor.

6.3.3 Hvordan ledelse og lederskap utøves i denne sammenheng

Når det gjelder hvordan ledelse og lederskap utøves i bruk av Elevundersøkelsen som verktøy for skoleutvikling – så er det her ”problemet” ligger. Slik jeg ser det klarer to av rektorene ikke å utnytte Elevundersøkelsen som verktøy, til det fulle. Det kan synes som om årsaken til dette ligger i en manglende avklaring av handlingsrommet for utvikling på den enkelte skole. Det vil si hva som ligger innenfor den ytre og den indre grense, se kapittel 3.2.

Skolene er, som tidligere nevnt, pålagt å organisere gjennomføring av Elevundersøkelsen. Dette er rektorene også villig til å gjøre fordi de ser resultatene fra denne som nyttig i skoleutviklingen. Elevene som skal besvare denne har en tilstedeværelse på skolen som er bundet opp i undervisningstimer pr. fag, se kapittel 3.1. Elevundersøkelsen er ikke del av et fag. Her synes det som det er en konflikt. Rektor ved skole A sier dette slik: ”Vi stjeler en time som de bruker til Elevundersøkelsen og om det er noen borte legger vi ikke mer arbeid i det.” Her viser han til diskusjonen som oppsto i etterkant av fylkesmannens tilsyn om skolene hadde et forsvarlig system som sikret elevene lovens minstetall for undervisning i det enkelte fag. Det er tydelig at denne kontrollen har minsket rektors

opplevelse av størrelsen på rektors handlingsrom. Denne kontrollen tilhører innholdet i det som skaper ytre grense for handlingsrommet, se kapittel 3.2.

Det er vel så viktig å avklare innholdet som rommes innenfor skolens ”indre grense”. Disse vil være ulike for skolene og være avgjørende for muligheten(e) for skoleutvikling og hvordan en utviklingsprosessen kan foregå på skolen. Innholdet innenfor den indre grense rommer blant annet deltakernes/aktørenes beredskap for forandring.

Det kommer fram i mitt materiale er at de tre rektorene ”bruker” resultatene (informasjonen) på ulike måter ved at de involverer deltakerne i aktivitetssystemet i ulike grader. Og at mindre eller mer av denne involveringen er det som påvirker utviklingen av skolens pedagogiske praksis i henholdsvis mindre og større grad.

Rektorene på skole B og C ”klarer ikke å involvere lærerne” - slik at det blir ikke endring i pedagogisk praksis. Rektorene begrunner dette med at lærerne opplever at de blir vurdert: De ”blir kikket i korta” og ”mange lærere opplever det som litt brysomt”. Rektorene på begge disse skolene forteller at skolens satsningsområder for neste år avgjøres av ledergruppa/rektor og utviklingsleder og at lærerne informeres om disse og får mulighet til å være med å bestemme hvordan skolen skal gå fram for å forbedre disse områdene. På et direkte spørsmål om hva rektor tenker om skoleledelse sier rektor ved skole B ”at det er viktig at vi har en ordentlig ledelse, at vi har organisert oss og har mennesker som kan skape rom for ledelse, legitimitet for ledelse – at det er kultur for ledelse. Her synes jeg det er veldig greit – en fin kultur – stor aksept for ledelse”. Rektor ved skole C svarer at ”det er best å få folk med seg på laget – istedenfor å presse – spesielt på denne skolen her – samtidig så skal en ikke la lærerne styre – for det er vi – jeg som rektor skal gjøre. Det å få til lagspill – teamarbeid – synes jeg er det viktigste”. Disse svarene står i kontrast til hva de forteller om involvering av lærerne i forbindelse med skoleutvikling med bakgrunn i Elevundersøkelsen.

Ålvik sier at for å unngå at de som blir vurdert opplever at deres verdier eller oppfatninger ikke blir tatt hensyn til eller at de blir tvilende til gyldigheten av den informasjonen som blir samlet inn, og dermed om troverdigheten av vurderingen bør vurderingen gjennomføres på en **demokratisk** måte (Ålvik, 2002, s. 184-185). Hersey viser i sin modell for situasjonsbestemt ledelse at når de som ledes, er kompetente, men uvillige eller usikre ”bør lederen bruke ”deltakelse” for å øke motivasjonen. Lederen bør lufte sine ideer og drøfte

ting med de underordnede” (Bolman og Deal, 2004, s. 373). Jorun Møller sier at demokratisk ledelse handler om samarbeid, og ledernes suksess er avhengig av kvaliteten på det samarbeidet de klarer å få i stand innad i ledergruppa, med medarbeidere og elever...” (2004, s. 57). Gjert Langfeldt sier

”Når skoler skal lære seg å mestre det å bli målt på sine resultater, er det vesentlig å huske at de viktigste ressursene skoler trenger for å forbedre seg, allerede finnes ved skolene: Det er menneskene som arbeider der, og måten de arbeider sammen på. Mye tyder på at dersom skolene skal makte å forbedre sine resultater, må de ha klare felles mål og en organisering som gjenspeiler målene” (2006, s. 85).

7. Avslutning

Nedenfor vurderer jeg undersøkelsens pålitelighet, troverdighet og overførbarhet, deretter gjør jeg rede for mine etiske vurderinger i forskningsprosessen og avslutter det hele med det etterord.

7.1 Vurdering av pålitelighet, troverdighet og overførbarhet

Er undersøkelsen jeg har foretatt pålitelig eller reliabel? ”Reliabilitet knytter seg til undersøkelsens data; hvilke data som brukes, måten de samles inn på og hvordan de bearbeides” i følge Johannessen med flere” (Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2007: 199).

I kapittel 4 gjør jeg rede for mitt valg av aktivitetsteori som analysemetode og verktøy for å beskrive informasjonen framkommet i intervju med de tre rektorene. Å analysere materialet i forhold til matrisen som bygger på modell av et aktivitetssystem, ga meg viktige knagger for å beskrive hva slags arbeid skolene gjør med Elevundersøkelsen. Den synliggjorde den enkelte skoles praksis på en god måte.

Jeg har i det foregående forsøkt å gi en åpen og detaljert framstilling av framgangsmåten jeg har benyttet under hele forskningsprosessen. I kapitlene 5 og 6 har jeg gitt leseren en inngående beskrivelse av hvilke data jeg har samlet inn, hvordan de er samlet inn og hvordan jeg har bearbeidet dem. Dette gjør det mulig å spore metoder og avgjørelser gjennom prosessen.

Er undersøkelsen/svaret troverdig eller valid? ”Validitet i kvalitative undersøkelser dreier seg om i hvilken grad forskerens funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten” i følge Johannessen med flere (Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2007: 199). Min undersøkelse bygger på informasjon framkommet i intervju av tre rektorer. Jeg har altså ikke belegg for å si at rektors beskrivelse er faktisk praksis ved skolen, men jeg mener at min undersøkelse gir en troverdig indikasjon på hvordan praksisen vedrørende Elevundersøkelsen er på skolene. En viktig del av troverdigheten er

knyttet til den teoretiske kontrollen av dataanalysen (med bruk av aktivitetsteoretiske prinsipper) og en fortløpende dialog med veileder om denne analysen.

Har resultater fra undersøkelsen overførbarhet? ”En undersøkelses overførbarhet dreier seg om hvorvidt en lykkes i å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttige i andre sammenhenger” i følge Johannessen med flere (Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2007: 200).

Undersøkelsen min viser betydningen av å åpne opp for en kritisk diskusjon omkring innholdet som rommes innenfor ytre og spesielt den indre grense som rammer inn handlingsrommet for skoleutviklingen. Et resultat av denne diskusjonen kan i siste instans bli at grensene må endres dersom virksomheten skal forbedres, se kapittel 3.2.

Denne undersøkelsen er et eksempel som viser at aktivitetsteori som analysemetode, er vel anvendt for å synliggjør hvordan ledelse blir distribuert i organisasjonen.

7.2 Etiske sider ved forskningen / Forskningsetiske vurderinger

Etiske avgjørelser hører ikke til noen enkelt del av intervjuundersøkelsen, men må foretas gjennom hele forskningsprosessen fra planleggingsstadiet til rapporteringsstadiet i følge Kvale (Kvale, 2001, s. 65).

Jeg søkte om godkjenning for gjennomføring av min studie til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, NSD. De har under vurdering av min søknad funnet at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31 og at min planlagte behandling av personopplysninger tilfredsstiller kravene og kan settes i gang. Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database.

Ved utvelgning av informanter ønsket jeg å unngå rektor jeg kjente godt, dette for å ha et mest mulig nøytralt forhold til intervjupersonene. Jeg ringte og forespurte aktuelle rektorer om samtykke til et intervju. Deretter sendte jeg et bekreftelsesbrev på det avtalte intervjuet som inneholdt informasjon om studien, hvordan selve intervjuet vil foregå og hvordan

dataene er tenkt sikret, informasjon om min veileder samt at den endelige masteroppgaven vil bli publisert på Universitets nettsider. Dette brevet følger vedlagt.

Kleven sier at ”En moralsk forskningsatferd er mer enn bare etiske kunnskaper og kognitive valg; den involverer også *forskeren som person* – hans eller hennes følsomhet og forpliktelse overfor moralske problemer og moralske handlinger (Kvale, 2001, s. 69).

Intervjuet ble transkribert ordrett. Hva av materialet som skulle legges ved som vedlegg og hva og hvordan det skulle fremstå i oppgaveteksten, vurderte jeg med tanke på at det ikke skulle være gjenkjennelig for andre.

Referanseliste

- Akershus fylkeskommune, Utdanning, Lastet ned 26. oktober 2009 fra <http://www.akershus.no/tema/Utdanning/>
- Berg, G. (1999). *Skolekultur – nøkkelen til skolens utvikling*. (1. utgave, 1. opplag) Oslo: Ad Notam Gyldendal AS
- Bolman, L.G. & Deal, T. E. (2004). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse. Struktur, sosiale relasjoner, politikk og symboler*. (3. utgave, 2. opplag 2005). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Christensen, T., Lægreid, P., Roness, P. G. & Røvik, K. A. (2004). *Organisasjonsteori for offentlig sektor*. (2. opplag 2006). Oslo: Universitetsforlaget AS
- Engeström, Y. *The Activity System*. University of Helsinki. Lastet ned 29. august 2009 fra <http://www.edu.helsinki.fi/activity/pages/chatanddwr/>
- Fylkesmannen Oslo og Akershus (2007) Nasjonalt tilsyn – årstimetall i videregående skole. Lastet ned 22. oktober 2009 fra <http://fylkesmannen.no/fagom.aspx?m=4905&amid=2150464>
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Kristoffersen, L. (2005). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (3. utgave, 3. opplag 2007). Oslo: Abstrakt forlag as
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju* (1. utgave 1997, 5. opplag 2002). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Kunnskapsdepartementet. (2008a). *LOV 1998-07-17 nr 61: Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, Opplæringslova*. Lastet ned 13. juli 2009 fra <http://www.lovdato.no/all/hl-19980717-061.html#map010>
- Kunnskapsdepartementet. (2008b). *FOR 2006-06-23 nr 724: Forskrift til opplæringslova*. Lastet ned 13. juli 2009 fra <http://www.lovdato.no/for/sf/kd/td-20060623-0724-002.html#2-1>
- Møller, J.(2007). Skolelederes betydning for elevenes læringsresultater. I J. Møller & L. Sundli (Red.) *Læringsplakaten – skolens samfunnskontrakt* (ss. 165-184). Kristiansand S.: Høyskoleforlaget AS – Norwegian Academic Press
- Møller, J. (2006). Hvilke svar gir forskning om god skoleledelse?. I J. Møller & O. L. Fuglestad (Red.) *Ledelse i anerkjente skoler* (ss. 27-44). Oslo: Universitetsforlaget
- Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen – posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Møller, J. (1997). Ledelse i og av skolen – dilemmaer i skolehverdagen. I O. L. Fuglestad & S. Lillejord (Red.) *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*” (4. opplag 2005, ss. 139-157). Bergen: Fagbokforlaget

- Møller, J. (1996). *Lære å/og lede - Dilemmaer i skolehverdagen* (4. opplag 2004). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag as
- Møller, J & Fuglestad, O. L. (2006). Introduksjon. I J. Møller & O. L. Fuglestad (Red.) *Ledelse i anerkjente skoler* (ss. 13-23). Oslo: Universitetsforlaget
- Säljö, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: mennesket og dets redskaper. I I. Bråten (Red.) *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (2. opplag 2005, ss. 31-57). Oslo: J. W. Cappelens Forlag a.s.
- Ottesen, E. & Møller, J. (2006). Distribuert ledelse som begrep og forskningsperspektiv. I K. Sivesind, G. Langfeldt, & G. Skedsmo (Red.) *Utdanningsledelse* (ss. 136-147). Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS
- Sivesind, K. H. (2007). Sortering av kvalitative data. I H. Holter og R. Kalleberg (red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. (2. utg., 4.oppl., ss. 240-273). Oslo: Universitetsforlaget.
- St. meld. nr. 16 (2006-2007). *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Lastet ned 6. august 2009 fra <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20062007/016/PDFS/STM20062007001600DDDPDFS.pdf>
- St. meld. nr. 30. (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Lastet ned 5. august 2009 fra <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/030/PDFS/STM20032004003000DDDPDFS.pdf>
- Utdannings- og forskningsdepartementet, UFD, (2005) *Kompetanseberetningen*. Lastet ned 5. august 2009 fra http://www.kompetanseberetningen.no/no_pages/docs/kompetanseberetningen%2005.pdf
- Utdanningsdirektoratet. Brev til kommuner, fylkeskommuner, grunnskoler og videregående skoler. *Brukerundersøkelsene våren 2009*. Lastet ned 11. august 2009 fra http://www.udir.no/upload/Brukerundersokelser/V09/brukerundersokelsene_v09.pdf
- Utdanningsdirektoratet. Brukerundersøkelser. Hvordan gjennomføre brukerundersøkelsene. *Gode råd om forberedelse, gjennomføring og etterarbeid*. Lastet ned 11. august 2009 fra http://www.udir.no/upload/Brukerundersokelser/H08/Gode_rad_forberedelse_brukerundersokelser_temp.pdf
- Utdanningsdirektoratet. Vedlegg 1 til rundskriv Udir-08-2009 Fag og timefordelingen i grunnopplæringen – Kunnskapsløftet. Lastet ned 22.10.2009 fra http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Rundskriv/2009/Udir-08-09_fagogtimefordeling.pdf

-
- Wadel, C. C. (1997). Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. I O. L. Fuglestad & S. Lillejord (Red.) *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*” (4. opplag 2005, ss. 39-76). Bergen: Fagbokforlaget
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber*. København. Hein Reitzels forlag
- Wenger, E. (2003). Læring. I J. Leave & E. Wenger. *Situeret læring og andre tekster*. (Dansk udgave, 3. oplag, 2005, ss. 156-181) København: Hein Reitzels Forlag
- Aas, M. (2009). *Diskusjonens kraft. En longitudinell studie av et skoleutviklingsprosjekt der leseeksperter/forskere støtter rektorer og lærere ved sju skoler i utvikling av skolens leseundervisning*. Avhandling. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Aasen, P. (2006). Skoleledelse – et utdanningspolitisk perspektiv. I K. Sivesind, G. Langfeldt, & G. Skedsmo (Red.). *Utdanningsledelse*(ss. 21-42). Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS
- Ålvik, T. (2002). Sluttcommentar. I P. Haug & L. Monsen (red.) *Skolebasert vurdering – erfaringer og utfordringer*. Oslo: Abstrakt forlag AS

Vedlegg

1. Brev til informanter
2. Intervjuguide

Vedlegg 1 - Brev til informanter

Kirsti Strømme Østby

Hans Holtsvei 1 a

2006 Løvenstad

mob.tlf. 99695430, e-post: kirost@udf.no

x. mars 2009

Rektor

Intervju i forbindelse med masteroppgave

Jeg viser til dagens telefonsamtale der jeg fortalte at jeg holder på med masterstudie i utdanningsledelse ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS), Universitetet i Oslo (UiO) og at jeg har valgt å skrive en masteroppgave med problemstillingen: *Hvordan bruker rektor resultatene fra Elevundersøkelsen for å utvikle skolens pedagogiske praksis?*

Formålet med forskningsprosjektet er å

- Bidra til større kunnskap om bruk av resultatene fra Elevundersøkelsen

Med utgangspunkt i Elevundersøkelsen våren 2008 ønsker jeg å gjennomføre forskningsintervjuer med tre rektorer i videregående skole i Akershus fylkeskommune, en i hver region, om hvordan de bruker disse resultatene i skolens utviklingsarbeid.

Jeg takker for at du vil være en av mine tre respondenter og bekrefter at jeg kommer til ... (*skole, dato, klokke*). Intervjuet vil være samtalepreget og er beregnet å ha en varighet på en time. Hovedpunkter for intervjuet vil dreie seg om planlegging/gjennomføring av Elevundersøkelsen og om hvordan resultatene følges opp (utviklingsprosjekter?). Jeg er interessert i hvem som involveres i hva, hvordan og når.

For å sikre kvaliteten på intervjudataene ønsker jeg å benytte digital opptaker. Det som benyttes av dette materialet i masteroppgaven vil være 100 prosent anonymisert. Prosjektet er meldt til Personvernombudet. Både digitale opptak og utskrifter vil bli makulert etter prosjektets avslutning.

Masteroppgaven skal i henhold til normert tid være ferdig 1. november 2009. Nærmere opplysninger om mitt utdanningsprogram finnes på

<http://www.uio.no/studier/program/utdledelse-master/index.xml>

Min hovedveileder er professor Trond Eiliv Hauge ved InterMedia, Universitetet i Oslo. Han kan kontaktes via e-post: t.e.hauge@ils.uio.no og telefon 22840749/22840700.

Den endelige masteroppgaven vil bli publisert på Universitetet i Oslo sine nettsider, <http://www.duo.uio.no/>, og sendt respondentene og fylkesdirektør for opplæring og tjenester i Akershus fylkeskommune.

Med vennlig hilsen

Kirsti Strømme Østby

deltidsstudent, master i utdanningsledelse trinn 4, ILS, UiO

Vedlegg 2 - Intervjuguide

Intervjuguide:

Tema: Elevundersøkelsen; - ledelsesverktøy for utvikling av skolens pedagogiske praksis?

Problemstilling: *Hvordan bruker rektor resultatene fra Elevundersøkelsen for å utvikle skolens pedagogiske praksis?*

1. Bakgrunnsinformasjon om skolen, fakta og praksis

- Antall elevplasser/grupper pr. utdanningsprogram,
- Antall ansatte
- Organisering av ledelse
- Organisering av det pedagogiske arbeidet/læringsarbeidet
- Samarbeid med foreldre med elever på vg1

2. Elevundersøkelsen 2008

Hvem, hva, hvordan, når, hvorfor?

- Om planleggingen
- Om gjennomføringen

3. Bruk av resultatene fra Elevundersøkelsen 2008 som grunnlag for utviklingsarbeidet på skolen

Hvem, hva, hvordan, når, hvorfor?

4. Evaluering av planlegging og gjennomføring av Elevundersøkelsen

Hvem, hva, hvordan, når, hvorfor?

5. Holdninger til Elevundersøkelsen

Hva tror du om elevenes og personalets holdninger?

6. Rapportering til fylkesrådmannen⁷

Hvordan?

7. Avslutningsvis

- Rektors bakgrunn og
- Rektors tanker om ledelse
- Rektors tanker om handlingsrommet
- Rektors tanker om Elevundersøkelsen som et ledelsesverktøy
- Rektors tanker om sammenhengen mellom skolens organisasjon, styring og ledelse på den ene siden og hvordan skolen benytter Elevundersøkelsen på den andre.

⁷ /fylkesdirektør - avdeling for opplæring og tjenester (AOT)